

七年級學生英語學習成就因素模式之探索

An Exploration of Correlated Factors Influencing an English Academic Achievement Model for 7th Graders'

張芳全*

Fang-Chung Chang

(收件日期 109 年 4 月 6 日；接受日期 109 年 11 月 26 日)

摘 要

基於文化資本、教育期望與學習動機理論，本研究建構一個與國中生英語學習成就因素有關的模式，以探討國中生英語學習成就的相關因素。有別於現有研究，本研究將文化資本分為靜態與動態文化資本，並將它及學習動機列入分析。研究資料取自「國中生學習表現資料庫」第一波國一生 1,572 名樣本，運用結構方程模式對所提出的模式檢定。獲得結論顯示：一、家庭社經地位愈高，靜態與動態的文化資本愈多，家長教育期望愈高；二、家庭社經地位會透過家庭靜態與動態文化資本、家長教育期望及英語學習動機等路徑間接影響子女英語學習成就；三、家庭靜態文化資本與動態文化資本對英語學習成就都具有顯著關聯，然而動態文化資本對英語學習成就為負向關聯。四、英語學習動機對英語學習成就的整體效應比家庭社經地位大，是模式中的影響力較重要者。五、家庭 SES 透過家長教育期望與動態文化資本分別對於英語學習成就具有完全中介效果。本研究的貢獻在於把文化資本分為靜態與動態類型發現，家長教育期望與動態文化資本在家庭 SES 與英語學習成就之間具有完全中介效果，代表兩個因素對英語學習成就的影響比家庭社經地位還要重要。針對上述結論提出具體建議，供實務及未來研究參考。

關鍵詞：英語學習成就、家庭社經地位、靜態文化資本、動態文化資本、學習動機

* 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

Abstract

This study proposes an English achievement model and identifies the correlated factors influencing junior high school students' English academic achievement. The proposed model utilizes the theories of cultural capital, educational expectations and motivation as frames of reference. Data used in this study were drawn from the "Learning Performance Survey of Junior High School Students" database developed in 2010, with 1,572 7th graders as samples. Structural equation modeling (SEM) was performed to analyze the data. Results indicated that: 1. The higher the socioeconomic status (SES) was, the more static and dynamic cultural capital the family possessed and the higher educational expectations the parents had. 2. SES indirectly influences students' English academic achievement, families' static and dynamic cultural capital, parents' educational expectations, and English learning motivation as mediator variables. 3. Family static cultural capital had a great effect on English academic achievement than did family dynamic cultural capital. Moreover, among all the variables, English learning motivation had the strongest influencing power, stronger than SES, on English academic achievement. Finally, SES had a full mediated effect on English learning achievements through parental education expectations and dynamic cultural capital. The contribution of this research was to divide cultural capital into static and dynamic types, and it was found that parents' educational expectations and dynamic cultural capital had significant mediating effects on family SES and English learning achievement. This shows that the above two factors have greater impacts on English learning achievement than do family and society. Moreover, SES played an even more important role than other factors. In response to the above conclusions, specific suggestions were provided for practical application and future research directions.

Key words: dynamic cultural capital, English academic achievement, learning motivation,

壹、緒論

本研究探討國中生英語學習成就表現的相關因素，建構一個國中生英語學習成就因素的模式，做為探討影響國中生英語學習成就因素參考。進行此研究有以下研究動機：

一、現有研究探討國中生英語學習成就的因素過於零散

許多研究除了僅應用教學方法的前後測教學實驗過於簡要之外，無法納入其他影響英語學習成就相關因素控制，在研究推論及實務應用有其限制，僅少數研究探討較多相關因素，例如吳青蓉 (2004) 的研究是此方面的類型。本研究認為，若能較完整建構一個國中生英語學習成就的因素模式，檢定國中生英語學習成就的因素模式，更能瞭解國中生的英語學習表現與哪些因素有關？這是本研究與現有研究最大不同，也是本研究動機之一。

二、國中生英語學習成就有關的因素相當多元

英語學習成就表現不僅受到家庭社經地位的影響，更受到家庭社經地位所帶來的文化資本 (Bourdieu, 1977)、學習資源及文化資源 (cultural resources) (De Graaf, 1986 ; Teachman, 1987) 以及學生特質，尤其是學習動機 (張芳全, 2019 ; Pintrich & Schunk, 1996) 的影響。現有研究以家庭文化資本對於學習成就的影響發現，文化資本對學習成就有正面效應 (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999)，然而這些研究常將文化資本限制在靜態文化資本探討，例如僅對於家庭的藏書量、書桌、字典、文具或輔助資源等探究。其實家庭文化資本除了上述之外，還包括家長帶子女校外參觀，增廣見聞等動態文化資本。這種動態文化資本對於子女學習也有幫助，本研究納入此變項除了彌補靜態文化資本對於學習成就分析的不足之外，還可以瞭解增加親子互動、維持家庭和樂，以及在研究可以瞭解它與學習成就之關聯性。尤其在臺灣升學主義之下，動態文化資本常因子女為了補習與在校及在家念書的升學氛圍下，這些動態文化資本常缺乏。因此擁有較多動態資本和英語學習表現是否關聯呢？也就是說，家長與子女一起參與戶外活動需要額外時間，從好的來說，它增加親子互動機會，但卻影響子女在課業學習時間。上述情形產生競合狀況，因此本研究分析兩種文化資本對英語學習成就是否都有明顯影響？以及動態文化資本對於英語學習成就是否會有負面影響？

三、學生學習動機是影響學習成就的關鍵因素

現有研究在這方面的分析集中於數學及自然科學領域 (張芳全, 2006, 2009)，較少以國中生英語學習動機對其英語學習表現的實證研究，然而學習動機是影響學習成就的重要因素 (張芳全, 2009 ; Dörnyei, 1990)。許多研究對於數學及科學學習成就常建構中

介變項，並檢定其效果（李敦仁、余民寧，2005；張芳全，2009）。本研究從學理依據建構影響英語學習成就因素的模式，包括許多中介變項，例如家庭社會地位與學習成就之間，納入了家長的教育期望、家庭靜態與動態文化資本，以及英語學習動機，透過模式建立之後，來檢定它們之關係。

四、建構一個國中生英語學習成就的完整模式有其價值

在國內國中生的英語學習表現之研究，甚少運用結構方程式 (Structural Equation Modeling, SEM) 進行探究，本研究嘗試建構一個國中生英語學習成就因素的模式，透過資料蒐集，運用 SEM 來檢定影響國中生英語學習成就模式的適配度，並瞭解家庭社經地位透過家長教育期望、靜態與動態文化資本、英語學習動機對英語學習成就的整體效果。

五、國中生的家庭社經地位與英語學習成就之間的中介變項值得分析

國中生的家長教育期望與動態文化資本是否為家庭社經地位 (socioeconomic status, SES) 與英語學習成就的中介變項呢？林生傳 (1996)、陳奎熹 (1990) 指出，家庭背景與學習表現之間存在中介因素，包括文化資本、學習態度、教養方式、智商、學習動機等。張芳全與辛怡璇 (2020) 研究指出，澎湖縣國三學生英語補習時間與學習英語時間，透過英語學習焦慮影響英語學習成就具有部分中介效果。究竟基隆市國中七年級生的家庭社經地位透過家長教育期望與動態文化資本影響英語學習成就具中介效果嗎？是本研究要探究。

基於上述，本研究目的為：建構一個國中生英語學習成就因素模式，在這個模式中，期待理解國中生的家庭社經地位透過家長教育期望、靜態文化資本、動態文化資本與英語學習動機對於英語學習成就的影響情形。本研究透過此模式估計來瞭解家庭社經地位、家長教育期望、靜態文化資本、動態文化資本與英語學習動機對英語學習成就的整體效果與間接效果。同時也瞭解家庭社經地位透過家長教育期望與動態文化資本影響英語學習成就的中介效果。

貳、文獻探討

一、社會階層、文化資本、學習動機理論與學習成就

解釋英語學習成就表現的理論可以從不同觀點來詮釋。以教學方法來說，互動式教學法的學習成效較傳統的講說教學法好；社會階層論來看，社會階層較高的家庭子女擁有較多學習資源及文化資本，因而學習表現較好 (Katsillis & Rubinson, 1990；Yamamoto & Brinton, 2010)；而學習動機理論認為，個體擁有強烈的學習態度及願意學習傾向，不僅完成學習任務較有效率，學習表現也比較好 (Pintrich & Schunk, 1996)。與本研究有關的學理包括社會階層理論 (social stratification theory) 與文化資本理論 (cultural capital theory) 與動

機理論，針對這些學理說明如下。

(一) 社會階層、文化資本理論和學習成就

社會階層理論與文化資本理論在解釋個人的教育取得與學習成就有其重要性與關聯性。社會階層依據社會的經濟狀況對個體或家庭分為不同的社會階級或社經地位。就功能論來說，社會階層是維持社會穩定和諧的一種力量，而就衝突論來說，社會階層化結果，社會階級分明，會帶給社會更多衝突與對立。社會階層涉及經濟、政治、經濟或意識型態的不平等，而社經地位大抵由家庭中的主要成員之教育程度、職業及收入等因素構成。社會階層論指出，社會階層或家庭 SES 較高，擁有的經濟資本、文化資本、學習資源、社會資本，乃至於家長所反應出的行為、習慣、習性與經驗都對子女的學習表現或教育取得以及職業有正面影響 (Coleman, 1988)。

文化資本理論與社會階層理論關係密切，家庭社會階層反應家庭文化資本優劣。Bourdieu 與 Passeron (1970) 指出，文化資本是成員在家庭所承受的言語、氣質、行為、物質等資源，包括形體化狀態 (the embodied state)、客觀化狀態 (the objectified state) 與制度化狀態 (the institutionalized state) 資本。形體化狀態長期存在於個體的身心性情，如行為、言談、人格、儀態等；客觀化狀態，例如書、字典等文化商品 (cultural goods)。文憑與證照是制度化狀態資本。家庭 SES 高低反應家庭文化資本多寡，高社會階層的家庭擁有資本較低社會階層多，有較多文化資本豐富家庭學習內涵，對子女學習成就有正向影響。文化資本被探討相當廣泛，但文化資本理論無法解釋不同國家或不同研究所反應的文化資本內涵。例如，De Graaf (1986) 把文化資本稱為文化資源 (cultural resources)；而 Teachman (1987) 將文化資本內涵擴大為家庭教育或學習資源。雖然文化資本、文化資源及教育或學習資源有別，但擁有這些資本或資源較多的家庭，其子女學習表現或教育取得較優異。家庭文化資本常被視為教育成就取得的重要因素，相關研究結果相當多，例如在教育取得 (李文益、黃毅志，2004；De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; Lee & Zhou, 2014；Merenluoto, 2009; Nakhaie & Curtis, 1998)，學生的數學成就 (張芳全，2010)，學生的學習持續性及教育成就都受到文化資本正向影響 (Wells, 2008)。

Tramonte 與 Willms (2010) 將文化資本分為靜態文化資本 (static cultural capital) 和關係的文化資本 (relational cultural capital)，前者是家庭中的教育或學習資源，如家圖書量、字典、參考書量、子女個人擁有的書桌與書房、電腦、網路等學習資源，它反應家庭 SES 的一種優勢，後者則是有關於親子之互動與溝通關係，它賦與子女資源與經驗在未來有更豐富的互動策略，讓子女達成學習或教育目標。其實，Tramonte 與 Willms 的關係文化資本比社會資本範圍更小，社會資本除了親子互動所產生的資源之外，還包括家長與重要他人 (如子女的同學家長、老師或同儕) 互動關係所帶來的效益。然而關係文化資本強調親子的互動關係，如親子聊天，不一定與教育或文化資源有關。本研究認為，若雙親運用子女課餘時間一同與子女參觀天文館、博物館、美術館與科學館的活動及展覽，或與子女逛

書店、到圖書館閱讀等，不僅是親子互動關係的文化資本，也是有益學習的教育資源，這種資本在本研究視為動態文化資本。換句話說，本研究將文化資本分為動態與靜態文化資本，並將靜態與動態文化資本應用於國中生在學習英語表現的研究；社會階層較高的子女擁有較多靜態與動態的語言學習材料與語言知識及能力，可能有更好的英語學習成就表現呢？

(二) 英語學習動機對英語學習成就具有關鍵性的影響

英語學習動機是影響國中生學習的重要因素。個人動機對工作自我效能 (self-efficacy) 有正面效應。Bandura (1993) 認為，從外力增強無法完整引起個體行為，除非個體透過認知過程產生期待，願意從內心產生動力來完成任務，也就是說，自我效能是個體能否完成所賦予的特定任務能力的一種信念。這種自我效能的信念是一種內在動機。內在動機是學業成就動機的一種自我決定形式 (Vallerand & Ratelle, 2002)，起初，Vallerand 與 Ratelle 認為，內在動機是單一向度特性。Deci 與 Ryan (2000) 認為，動機是多向度概念，分為內在動機 (intrinsic motivation)、外在動機 (extrinsic motivation) 與缺乏動機 (amotivation)，在這三項動機中，內外動機是影響學習成就主要來源 (Cokley, 2003)。Ryan 與 Deci (2002) 認為，內在動機以個人行為受到個人內心的滿足感之連結，而不是受到外在情境或活動增強所產生；內在動機是個體自我決定歷程，這種內在心理過程由個體自主、自發性感受，乃至於感受到興趣與愉悅，願意投入活動或任務的心理狀態。Vallerand et al. (1993) 將內在動機分為：1. 求知動機 (intrinsic motivation to know)，個體參與活動及任務主要在追求、學習、探索、理解新知識，透過這個過程，個體會感受到滿足與快樂；2. 求完成動機 (intrinsic motivation to accomplish)，個體參與活動及任務在於期待完成任務或創造新事物後，個體會感到滿足感、快樂感及成就感；3. 求經驗動機 (intrinsic motivation to experience)，個體在參與活動及任務的目的在體會參與活動之後，個體有智慧或體悟經驗的快樂與感受。總之，個人內在動機與外在動機是個人對任務的達成具有強烈的意願及動力，以國中生學習英語來說，學生英語學習動機強烈，對英語學習表現應有提升效果。

(三) 家長教育期望與子女的英語學習成就有密切關係

雖然家長教育期望 (parental expectations) 有多種定義，但多數將它視為一種信念或價值判斷，家長對子女未來成就視為一種課業等級、較高教育文憑取得或就讀大學及研究所 (Glick & White, 2004; Goldenberg, Gallimore, Reese, & Garnier, 2001)。家長教育期望是家長在評估子女的學業能力及可能達成更好成就的所有資源可以支持程度。在研究中常詢問家長，您期待您的子女未來可能就讀到何種程度？也有一些詢問學生，雙親期待您未來完成的教育程度 (Gill & Reynolds, 1999)。家長期望與家長願望 (parental aspirations) 不同，家長願望是指家長已正式形成的期許或目標期待孩童未來要完成，而不是他們期待子女已完成目標而已 (Seginer, 1983)。就某種程度來說，家長願望反應家長在教育的價值觀點，它

是基於家長個人目標，以及學校在提升專業與個人成就價值的社區常模為依據 (Astone & McLanahan, 1991; Carpenter, 2008)。許多研究在測量此變項傾向詢問家長，您對於子女想要 (want) 或希望 (hope) 接受多少年教育 (Aldous, 2006; Goldenberg et al., 2001)。換句話說，家長願望已在家長的價值體系之中，希望子女來完成。本研究詢問學生，您的雙親對您未來要接受最高的教育程度，因此屬於教育期望，而不是家長願望。

自我應驗預言 (self-fulfilling prophecy) 是教育期望理論具代表性之一，又稱為畢馬龍效應 (Pygmalion effect)。張春興 (1996) 指出，該理論強調個體在有目的情境下，對自己或他人對自己所預期，在自己以後行為結果應驗。Yamamoto 與 Holloway (2010) 評閱家長教育期望與學業成就之文獻指出，家長對學生在校努力信念決定子女未來的教育期望，如果家長對子女的教育期望愈高，子女學習表現傾向愈好。然而教育期望受跨文化影響，例如亞裔華人家長將學業成就表現視為子女的學習動機與努力與否的重要因素，因而認定學業成就表現不是個人能力問題，還有動機問題 (Okagaki & Frensch, 1998)。此外，家長的高教育期望與家長接受較高教育程度或較高社會階層有關，Räty、Leinonen 與 Snellman (2002) 研究芬蘭學生指出，較高教育程度的家長期待子女於學術及認知層面與問題解決的知識，相對的，具職業教育程度背景者對子女強調創造及社會技能。代表了家長的教育程度及類型不同，亦對子女有不同的教育期望。Yamamoto 與 Holloway 也指出，較高教育期望的家長認為有較好的學習成就有其價值，家長教育期望會透過子女的學習動機、學習自我效能、家長參與、教師評鑑或教師期望，而影響子女的學業成就，他們認為，家長較高的教育期望加速子女的學習自我效能，增加學生學習動機、提高家長參與，以及增加教師對該子女的教育期望。上述來看，家長教育期望對學業成就的影響之間包含學生的學習動機、家長參與、教師期望等因素。本研究探討國中生的家長教育期與英語學習動機和英語學習成就的關聯情形。

二、家庭社經地位、文化資本、家長教育期望與學習動機之相關研究

(一) 家庭社經地位、文化資本與家長教育期望的相關研究

家庭 SES 高低往往決定文化資本多寡。縱使 Tramonte 與 Willms (2010) 將文化資本分為靜態與關係資本 (動態資本)，高 SES 家庭擁有各種資本較低 SES 家庭多。這方面支持的研究結論不少 (李文益、黃毅志, 2004; 張芳全, 2006, 2009; Hofferth, Boisjoly, & Duncan, 1998; Seginer & Vermulst, 2002)。因此本研究提出以下的假設：

H₁：家庭 SES 愈高，靜態文化資本愈多。

H₂：家庭 SES 愈高，動態文化資本愈多。

而教育期望與學校的學生 SES 正向關聯，教育期望與學習成就有正向顯著關係 (Bryk & Raudenbush, 1986; Marsh, 1991)。家庭 SES 與教育期望有顯著正相關，它說明了教育

期望高低受到家長教育程度影響 (Hanson, 1994; Hossler, Schmit, & Vesper, 1999; Trusty, 2000)。尤其，低 SES 家庭對子女教育期望，也比高 SES 期待還低 (Hanson, 1994)。有不少研究指出，教育期望與學習表現有正向顯著關係 (Brookover, Erickson, & Joiner, 1967; Hossler & Stage, 1992; Huang & Liang, 2016; Trusty, 2000)。家庭 SES 與家長教育期望及學生自我教育期望有正向影響 (Hossler & Stage 1992)，若學生家長中有一方獲得大學文憑，可增加學生願意完成大學教育期望，尤其是四年制大學機會愈高 (Turley, Santos, & Ceja, 2007)。高 SES 的家庭影響子女的教育期望，間接提供子女就讀私立大學學費或更多學習資源 (Coleman & Hoffer 1987; Hossler & Vesper 1993)。然而張芳全 (2006) 研究顯示：家庭 SES 對教育期望沒有顯著影響。就某種程度來說，SES 與族群是重疊，對某些不利的族群傾向於較低的 SES，而優勢的族群也有較高的 SES，所以家庭 SES 也部分解釋族群對子女或學生自我教育期望的差異。從上述多數研究來看，家庭 SES 反應文化資本多寡，反應出家長對子女的教育期望，換言之，家庭 SES 與家長對子女的教育期望是正向關係。因此本研究提出以下的假設：

H₃：家庭 SES 愈高，家長教育期望愈高。

(二) 家庭 SES 與英語學習成就、家長教育期望與英語學習動機的相關研究

家庭 SES 與英語學習成就的研究有不少，張芳全與張秀穗 (2017) 研究基隆的國中生指出，家庭 SES 與英語學習動機對英語學習成就有正向顯著影響；張芳全與辛怡璇 (2020) 研究澎湖縣九年級生背景變項對英語學習成就影響發現，家庭 SES 愈高，學生英語學習成就愈好，同時英語學習焦慮是家庭 SES 與英語學習成就之間具中介效果。上述可以瞭解家庭 SES 與英語學習成就有正向關聯。因此提出以下的假設：

H₄：家庭 SES 愈高，英語學習成就愈好。

家長對子女教育期望代表家長期許子女未來學習有更好表現，無形中也影響子女想要完成學習任務的驅力。若家長對子女的教育期望愈高，預期上，子女應有較高的學習動機。Peng 與 Wright (1994) 以亞洲學生為研究對象發現，亞洲國家的家長對子女教育期望較高，因而子女在學習動機較強，所以在學習成就也比其他非亞洲學生好，尤其是家長在子女教育期望對學習表現的影響更具有顯著效果。這說明了，家長教育期望無形中影響子女的學習動機及學習表現。

張芳全 (2006) 以 SEM 檢定學生家庭的 SES、文化資本與教育期望對學業成就影響顯示：家庭 SES 對教育期望沒有顯著影響，家庭文化資本對教育期望有正向顯著影響，同時家庭社經地位、文化資本與教育期望對學業成就有正向顯著關聯性。李文益與黃毅志 (2004) 研究發現，學生擁有之精緻文化越高，有利與親師互動，而提升其學業成績與教育、職業抱負的間接影響，若負面文化越高，不利與親師互動，而有降低學業成績與教育、職業抱負的間接影響。因此提出以下的假設：

H₅：家長教育期望正向影響英語學習動機。

(三) 家庭文化資本與學習動機的相關研究

家庭擁有較多文化資本豐富了子女學習資源，提供更多學習刺激，影響了子女學習的欲望與動力，也就是文化資本對子女學習動機有效益。而學習環境也反應文化資本多寡與學習動機高低。吳雨桑與林建平 (2009) 研究大學生英語學習環境、學習動機與學習策略的關係發現，英語學習環境可預測英語學習動機、英語學習動機預測英語學習策略、英語學習環境也預測英語學習策略、英語學習動機為英語學習環境與英語學習策略之中介變項。邱文彬、萬金生與林泰安 (2004) 研究 335 位的二專生發現，學生對英語做出有利歸因者，自我效能高於做出不利歸因者，自我效能愈高者，在三次間隔半年的大專英語能力測驗表現愈高，對後續的目標設定愈高，而目標設定愈高者，後續英語成就表現愈好。這都代表英語成就動機強者，英語表現愈好。Pishghadam、Noghani 與 Zabihi (2011) 以大學生的社會資本、文化資本、家長教育程度、家庭收入、平均學業表現預測六個英語學習成就（即聽、說、讀、寫、文法、大學第二年的平均成績）發現，文化資本對於英語各方面學習成就解釋力在 9% 至 15% 之間，尤其對聽力技巧影響較大，而平均成績與素養對英語學習成就也有正向顯著影響。Pishghadam 與 Khajavy (2013) 運用 SEM 檢定學生認知能力及社會及文化資本對英語學習成就發現，兩種資本對英語學習成就的影響力大於認知能力。這些都顯示文化資本與學習動機有正向關聯。因此提出以下的假設：

H₆：家庭靜態文化資本正向影響英語學習動機。

H₇：家庭動態文化資本正向影響英語學習動機。

(四) 家長教育期望、英語學習動機與學習成就的相關研究

而家長高度教育期望與學生在校有較高學習動機有關，這會讓學生期待較高的學業傾向與想進大學動機更強 (Hossler & Stage, 1992; Peng & Wright, 1994; Reynolds, 1998)，換句話說，家長對子女的教育期望是家庭 SES 與學習成就之間的重要變項 (Sewell, Haller, & Portes, 1969)，有較高家長教育期望的子女，若其教師期望較低，學生學習成就仍然優異 (Benner & Mistry, 2007; Zhan, 2005)。張芳全 (2006) 也分析發現，教育期望是在家庭的 SES、文化資本與學業成就之間的重要變項。上述看出，家長教育期望愈高，學習動機愈高，因此提出以下的假設：

H₈：家長教育期望正向影響英語學習成就。

在學習動機對學習成就影響方面，張芳全、張秀穗 (2017) 研究指出，學習動機是影響學習成就的重要因素。Areepattamannil、Freeman 與 Klinger (2011) 分析加拿大及印度移民加拿大的青少年的內在動機、外在動機與學業成就之關係發現，印度移民的青少年與在印度的青少年之內在動機對學習成就有正向顯著影響，然而印度移民至加拿大者的外在動機對學習成就為負向顯著影響，而居住在印度的青少年則沒有顯著影響。Csizer 與

Dörnyei (2005) 分析發現，英語學習動機促發第二語學習，換句話說，英語學習動機於英語學習表現有關鍵性的影響力。Zein (2017) 分析印尼的小學生發現，小學生英語學習動機對英語學習表現影響相當大，若教師可以引出學習動機，可以讓學生喜歡學習，教學負擔可以減少許多。這些研究都說明英語學習動機影響學習成就。因此提出以下的假設：

H₉：英語學習動機正向影響英語學習成就。

(五) 家庭文化資本與學習成就的相關研究

Seginer (1983) 評閱教育期望對學習成就的影響發現，多數研究傾向於教育期望對學業成就有正向助益。這代表家長教育期望愈高，子女學習成就愈好。Galindo 與 Sheldon (2012) 以美國學童的家長教育期望與學業成就分析發現，兩者為正向顯著關係。Lowman 與 Elliott (2010) 分析美國不同種族（亞洲、非洲裔、西班牙裔及白人）的教育期望發現，亞洲學生期待完成大學四年教育程度比率較高，其次為白人，而非洲裔則較少，西班牙裔則期待完成兩年大學比率較高，他們更運用多層次模式分析發現，家庭 SES、數學成就、閱讀成就、家長教育期望、參與運動社團活動愈多，學生教育期望愈高，而男生較女生教育期望低、就讀職業類群學生的教育期望較低，然而若家長種族為白人對子女的教育期望更形重要，代表白人的雙親對子女的自我教育期望有正面效應。也有以國際資料進行分析者，Huang 與 Liang (2016) 運用 32 個國家參與 TIMSS 2011 資料分析發現，各國的四年級生與八年級生的家長教育期望與文化資本（家中藏書量，屬於靜態文化資本）對於數學及科學學習成就都有正向顯著影響。上述說明了，文化資本愈多及教育期望愈高，學習成就愈好。因此提出以下的假設：

H₁₀：家庭靜態文化資本正向影響英語學習成就。

而 Tramonte 與 Willms (2010) 運用國際學生能力評量計畫 (Programme for International Student Assessment, PISA) 以多層次模式分析發現，在 28 個 OECD 國家中，家庭的靜態文化資本、關係文化資本（動態文化資本）、家長教育程度與家長職業都對閱讀成就有正面顯著效果，若分別以歸屬感及學生日後的職業抱負為依變項，也有相同顯著關係，這項研究突顯了不同文化資本對學習成就的影響。因此提出以下的假設：

H₁₁：家庭動態文化資本對英語成就顯著正向影響。

(六) 家長教育期望與動態文化資本為家庭 SES 與學習成就之中介變項論證

家庭 SES 與學習表現之間的中介變項討論已有不少文獻。林生傳 (1996)、陳奎熹 (1990) 指出，家庭背景與學習表現之間存在中介因素，包括文化資本、學習態度、教養方式、智商、學習動機等。研究指出家長教育期望中介了學生家庭背景與學習成就，同時有較高的家長教育期望，教師對學業成就的期望也較高 (Benner & Mistry, 2007; Zhan, 2005)。Fang, et al, (2020) 研究中國大陸一個縱向調查資料 (N = 1,101) 發現，子女的家庭財富與父母教育期望和子女的學業成績為顯著正相關，同時家長教育期望具有部分中介效果。因此

提出以下的假設：

H₁₂：家庭的 SES 透過家長教育期望對英語成就的影響具有中介效果。

龔心怡、林素卿與張馨文 (2009) 研究發現，家庭 SES 與數學學習動機對數學學業成就有直接效果，其中數學學習動機對數學學業成就的效果較高，同時家庭 SES 透過數學學習動機，間接影響數學學業成就，可見學習動機也是 SES 與學習成就之間的重要變項。李敦仁與余民寧 (2005) 以臺灣教育長期追蹤資料庫 (Taiwan Education Panel Survey, TEPS) 分析發現，家庭 SES 除了直接影響子女教育成就外，亦間接透過手足數目和家庭教育資源兩條路徑間接影響子女教育成就。張芳全 (2009) 以臺灣國中生參加國際數學與科學教育成就調查 (Trend International Mathematics and Science Study, TIMSS) 2003 年的資料分析支持家長教育程度透過文化資本、學習動機顯著影響學習成就之外，也透過文化資本正向顯著影響學習成就。雖然上述學習成就相關研究，未聚焦國中生的英語領域，但從這些研究來看，文化資本、家長教育期望與學習動機是家庭 SES 對於英語學習成就可能的中介因素。因此提出以下的假設：

H₁₃：家庭的 SES 透過動態文化資本對英語成就的影響具有中介效果。

總之，家長的教育期望愈高、文化資本愈多、學生的學習動機愈強，英語學習成就愈好，同時家長對子女的教育期望、文化資本及學習動機，可能是 SES 和英語學習成就之間的中介變項。然而上述以數學與閱讀成就為主，較少以英語學習成就為範圍，本研究建構一個國中生英語學習表現的因素模式，透過模式檢定國中生英語學習成就表現有關的因素。

參、研究設計與實施

本研究依據文獻探討，歸納出架構，說明變項測量，再進行統計檢定。研究設計及實施如下。

一、研究架構

本研究據文獻探討歸納出研究架構如圖 1，圖中的線條代表影響關係，箭頭代表結果變項，沒有箭頭一方代表原因變項。其意義如下：學生的家庭 SES 對家庭靜態文化資本、動態文化資本及家長教育期望有正向影響；而家庭靜態文化資本、動態文化資本及家長教育期望對英語學習動機有正向影響；國中生的英語學習動機對英語學習成就有正向影響。

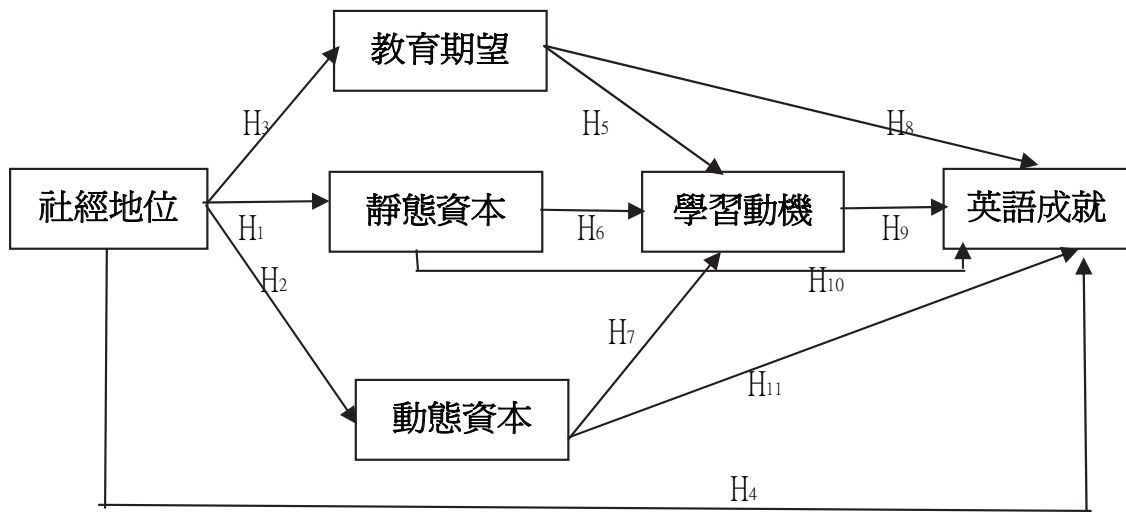


圖 1. 研究架構

二、變項的測量

本研究的各觀測變項的意義及測量如表 1。

表 1. 各個變項的操作型定義

變 項	意義與測量
家庭社經地位 (socioeconomic status, SES)	它包括父親接受正規教育程度、父親職業及收入。教育程度以最高學歷代表，分為：小學沒畢業或沒有上過學、國小畢業、國中畢業、高中職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道。本研究在教育程度照臺灣現行學制，各階段均以畢業時修業年數為依據，上述各階段教育分別以 3、6、9、12、14、16 與 18 年轉換作為接受教育程度之計算，若填答不知道列為 0，不列入計分。父親每月收入大約多少元？沒有收入、2 萬元以下、20,001 至 4 萬元、40,001 至 6 萬元、60,001 至 8 萬元、80,001 元以上，依序分別給予 1 至 6 分，分數愈高，代表父親收入愈高。父親職業調查選項分為：1. 中小學、特教、幼稚園教師、2. 一般技術人員、3. 高層專業人員、4. 行政主管、企業主管、經理人員及民意代表、5. 技術員及半專業人員、6. 事務工作人員、7. 服務及買賣工作人員 8. 農、林、漁、牧工作人員、9. 技術工、操作工及裝配工、10. 非技術工、11. 職業軍人、12. 警察、消防隊員、13. 家管、14. 其他 (刪除不納入)。為了將職業轉換，本研究參考黃毅志 (2008)「改良版臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」，將職業等級分成五級，依序為第一級為非技術工、體力工 (選項 8 及 10)；第二級為技術工作者 (選項 9)；第三級為半專業人員及普通公務人員 (選項 6、7、11 及 12)；第四級為專業人員及中級行政人員 (選項 2 及 5)；第五級為高級專業人員及行政人員 (選項 1、3 及 4)。

表 1. 各個變項的操作型定義 (續)

變 項	意義與測量
家庭靜態文化資本	它是指家中可以提供子女學習的靜態資源。包括兩個題目：1. 學生在家庭中擁有圖書數；2. 學生家中擁有與學習有關的學習資源。前者問你家中有多少本書？（包含小說、故事書、參考書、百科全書、科學雜誌）0～10本、11～25本、26～100本、101～200本、201～500本、500本以上。後者詢問家庭中是否有電腦、網際網路、字典（含中英文）、電子辭典（含中英文）、課外讀物、個人專用書桌等，這些題目以勾選是代表有上述資源（1分），否代表沒有上述資源（0分）。
家庭動態文化資本	它是指家長帶子女參與和藝文有關活動所形成親子互動的資本，包括四個題目：1. 逛圖書館、書店，看書展。2. 聽音樂會、觀賞表演。3. 參觀美術展、文藝展覽。4. 參觀博物館、天文館、科學展覽。在問卷題目的選項以沒有、一個月1次、一個月2次、一個月3次（含）以上，分別以1至4分計分。
家長教育期望	學生雙親對子女未來生涯期待就學年數。本研究以資料庫中父親及母親對子女的教育期望。該研究工具詢問：父親、母親對您未來的能求學到什麼教育程度？選項為國中畢業、高中/職畢業、專科畢業、大學畢業、碩士以上學位、我不知道，依序分別給予1至5分，選不知道者不列入研究範圍。本研究以臺灣的學制將上述選項做資料轉換。
英語學習動機	學生在數學學習願意接受、喜歡及投入時間的情形。它是指個人在科學科目的努力表現程度，對學習學科感到喜歡。本研究以資料庫問卷：我會努力把英文學好、我對英文的喜好程度，其題項受試者依實際情況勾選適合自己情形，採用李克特式四等量表，其選項為：非常不同意、不同意、同意、非常同意，依序分別給予1至4分。
英語學習成就	它是指學生在英語文的學習表現情形。該資料庫以基隆市99學年度第二學期及100學年第一學期的英語文學期總成績。本研究考量學生的班級與校際之間差異，採用標準化Z分數轉化，讓各班、各校的學生成績可以比較。轉換後的Z分數愈高，代表英語文學習成就表現愈好。

三、工具信效度

本研究以張芳全(2013)建置「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫第一波資料，其資料庫中的「國民中學學習狀況之追蹤調查工具」的英語學習動機參考TIMSS的學生問卷題目。本研究取得資料庫之後，先剔除不完整資料者，成為有效樣本。在工具效度採用第一波資料以因素分析的主軸因子分析萃取法，以最大變異法進行直交轉軸，取特徵值大於1者(Kaiser, 1974)，在家庭SES、英文學習動機、靜態文化資本、動態文化資本與教

育期望的 KMO (Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切量數為 .62、.70、.72、.76、.63，代表這些研究構面與題目適合進行因素分析 (Kaiser, 1974)，結果如表 2。工具信度採 Cronbach's α 係數，各面向係數為 .75、.80、.85、.73、.92 都比標準門檻 .70 還高，代表各向度的內部一致性還可以接受。

表 2. 家庭社經地位和國中生英語學習成就有關面向因素的信度和構念效度分析結果

因素	題目	共通性	負荷量	特徵值	解釋量 %	信度
家庭社經地位	父親教育程度	.59	.77	1.60	53.45	.75
	父親職業	.57	.76			
	父親每月的收入	.43	.66			
英語學習動機	我會努力把英文學好	.60	.78	1.44	72.1	.80
	我對英文的喜好程度	.62	.79			
靜態文化資本	家庭藏書量	.64	.80	1.40	70.0	.85
	家庭設備與資源	.72	.85			
動態文化資本	逛圖書館、書店，看書展	.42	.64	2.42	60.6	.73
	聽音樂會、觀賞表演	.63	.79			
	參觀美術展、文藝展覽	.73	.85			
	參觀博物館、天文館、科學展覽	.66	.81			
家長教育期望	父親對我的自我期望	.93	.96	1.86	93.00	.92
	母親對我的教育期望	.93	.96			

四、資料來源與樣本屬性

本研究以「國民中學學習狀況之追蹤調查」資料庫第一波資料為依據，它是 99 學年基隆市 15 所公立國中七年級生共 4,703 名普查，有完整資料為 1,572 名，有效樣本率為 33.42%，有些樣本在某些題目沒有填答造成資料缺失。本研究不以資料插補法估計後填補，主要是插補資料不真實，因此資料缺失者不納入分析。在納入分析樣本中，男生為 802 名占 51%，女生為 770 名占 19%，而母親為中華民國最多（1,475 名）占 93.8%，新移民占 6%；父親教育程度，以高中 / 職畢業最多（567 名）占 36.1%，其次為國中畢業 277 名占 17.6%，專科畢業 184 名占 11.7%，大學畢業 163 名占 10.4%，碩士以上學位占 3.2%，國小畢業占 3.2%，小學沒畢業或沒有上過學者占 0.5%；母親教育程度也以高中職畢業最多（712 名）占 45.3%，其次為國中畢業占 12.4%；專科畢業占 10.8%，大學畢業占 10.6%，國小畢業占 2.9%，碩士以上學位占 1.3%，小學沒畢業或沒有上過學者占 0.8%。父親職業以非技術工、體力工最多（443 名）占 28.2%，半專業人員 418 名占

26.6%，專業人員 385 名占 24.5%，專業人員 141 名占 9%，高級專業人員 85 名占 5.4%。

五、資料處理

本研究建構 SEM 的理論模式，其中家庭靜態文化資本、動態文化資本、家長教育期望與英語學習動機等如圖 2。模式語法以 Jöreskog 與 Sörbom (1993) 的潛在變項第八版：結構方程模式語法 (LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language) 進行檢定假設。模式適配標準如下 (Bagozzi & Yi, 1988 ; Jöreskog & Sörbom, 1993 ; Marcoulides & Schumacker, 1996)：絕對適配指標以 χ^2 未達顯著水準、SRMR 與 RMSEA 小於 .05；GFI 與 AGFI 在 .90 以上。相對適配指標以 NFI、NNFI、CFI、IFI、RFI 等值在 .90 以上。簡效適配指標以 PNFI、PGFI 大於 .05 以上、CN 大於 200、 χ^2/df 小於 2.0 為標準。潛在變項組合信度與平均抽取量在 .60 以上。

圖 2 的 ξ 代表家庭 SES； η_1 為家長教育期望、 η_2 為家庭靜態文化資本、 η_3 為家庭動態文化資本、 η_4 為英語學習動機、 η_5 為英語學習成就。 X_1 至 X_3 分別為父親教育程度、職業與收入。 X_4 與 X_5 為父、母親教育期望。 X_6 與 X_7 為家庭學習資源與圖書數、 X_8 至 X_{11} 為家人帶子女逛書店、聽音樂會、到美術館欣賞藝術、到天文館參觀活動的動態文化資本。 X_{12} 至 X_{13} 分別代表英語學習動機。 Y_1 與 Y_2 分別代表國一下學期及國二上學期英語成績。 λ_1 至 λ_{13} 分別代表對 X_1 至 X_{13} 對 ξ 、 η_1 、 η_2 、 η_3 、 η_4 的估計值。 λ_{14} 至 λ_{15} 代表對 Y_1 至 Y_2 對 η_5 的估計值。 δ_1 至 δ_{13} 代表對 X_1 至 X_{13} 對 ξ 、 η_1 、 η_2 、 η_3 、 η_4 的估計殘差。 ε_1 至 ε_2 代表 Y_1 至 Y_2 對 η_5 的估計殘差。 γ_1 、 γ_2 、 γ_3 、 γ_4 代表家庭 SES 對家長教育期望、家庭靜態文化資本、家庭動態文化資本與英語學習成就的影響； β_1 代表家長教育期望對英語學習動機的影響，其餘 β 值解說方式依此類推。 ζ_1 至 ζ_5 分別代表教育期望、家庭靜態與動態文化資本、英語學習動機、英語成就等潛在變項殘差。

在模式的中介變項之間接效果檢定透過 LISREL 8.8 版的幽靈變項 (phantom variable) 功能，使用額外參數 (additional parameter) 指令，它是軟體中內設指令，來檢定路徑乘積的顯著性、任何路徑相加聯合檢定、任何路徑相減對比之檢定結果。本研究要檢定中介變項效果，即家庭 SES 透過家長教育期望對英語學習成就，以及家庭 SES 透過動態文化資本對於英語學習成就的影響，本研究在中介變項採用 Sobel (1982) 提出的公式進行上述兩個路徑檢定。在研究樣本 1,572 筆，Kline (2005) 指出，變項的分配在偏態 (skewness) 絕對值小於 3，峰度 (kurtosis) 絕對值小於 10 視為常態分配。Sobel 檢定公式，公式如下：

$$t = \frac{a \times b}{\sqrt{(a \times SE_b)^2 + (b \times SE_a)^2}}$$

式中 a、b 分別代表自變項對中介變項影響關係的路徑係數，以及中介變項對依變項影響關係的路徑係數，SEa 與 SEb 各代表 a 與 b 路徑係數的估計標準誤。若計算值高於 1.96，代表達到 $p < .05$ ，具有中介效果；反之，計算值沒有達到 $p < .05$ ，代表沒有中介效果。

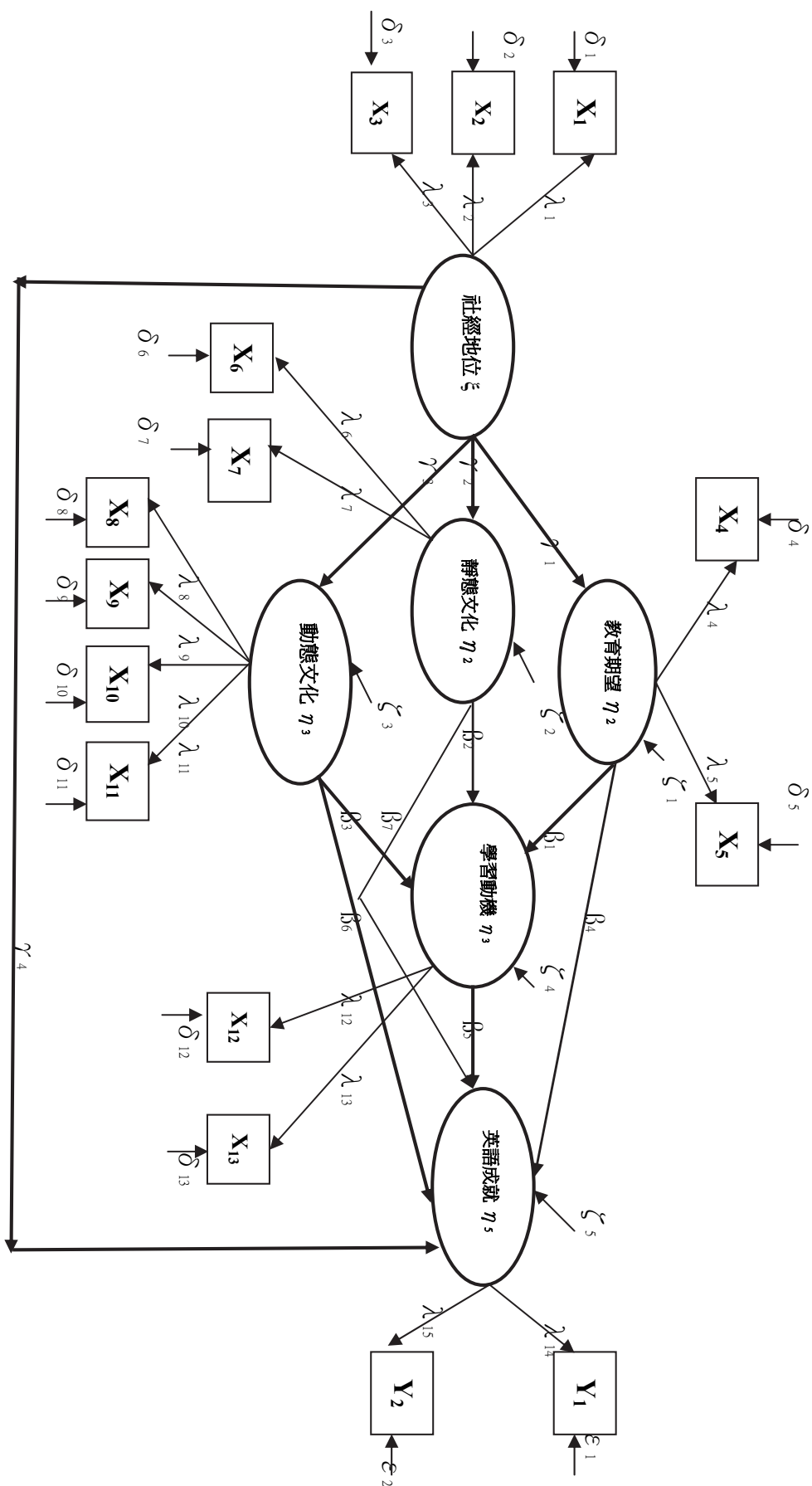


圖 2. 影響國中生英語學習成就路徑

肆、結果與討論

一、家庭社經地位對國中生英語成就有關因素的描述統計

經過積差相關係數計算，各變項的相關係數矩陣如表 3，表中看出，除了家長帶子女參觀美術館、聽音樂與天文館變項沒有與英語學習成就達到 $p < .01$ 之外，其餘變項都達到 $p < .01$ 。表中列出 15 個變項的平均數、標準差、峰度與態勢，各個變項的態勢絕對值沒有大於 3.0，峰度絕對值沒有大於 10.0，這代表符合資料常態性 (Kline, 2005)。整體來看，本研究的國中生各變項具有常態分配特性，沒有偏態，沒有偏高與偏低闊峰。因此以此矩陣估計模式適配度，樣本為 1,572 名，以最大概似估計法進行模式的參數估計。

表 3. 各變項之相關係數矩陣、平均數、標準差、偏態與峰度 $n=1,572$

變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
父教1	1														
父職2	.39**	1													
父收3	.28**	.27**	1												
父期4	.23**	.12**	.13**	1											
母期5	.19**	.09**	.14**	.85**	1										
藏書6	.36**	.22**	.21**	.24**	.23**	1									
資源7	.28**	.23**	.25**	.20**	.19**	.42**	1								
逛書店8	.16**	.13**	.10**	.15**	.14**	.24**	.27**	1							
音樂會9	.09*	.10**	.12**	.07*	.06*	.17**	.21**	.38**	1						
美術展10	.11**	.10**	.12**	.05	.03	.18**	.21**	.39**	.57**	1					
天文館11	.15**	.13**	.13**	.06*	.04	.16**	.22**	.32**	.48**	.64**	1				
喜歡英12	.11**	.08**	.03	.19**	.16**	.14**	.18**	.15**	.09**	.07*	.08**	1			
學好英13	.12**	.08**	.05	.25**	.22**	.19**	.20**	.14**	.05	.06*	.06*	.59**	1		
英語一14	.25**	.15**	.17**	.34**	.33**	.33**	.25**	-.13**	.04	.01	.01	.48**	.50**	1	
英語二15	.24**	.15**	.18**	.33**	.32**	.34**	.24**	-.12**	.03	.00	.01	.45**	.45**	.92**	1
平均數	12.20	3.19	3.62	15.99	16.04	3.17	8.54	2.76	3.26	1.89	1.31	1.32	1.34	72.53	72.36
標準差	2.76	1.08	1.16	1.63	1.61	1.38	1.92	.92	.85	1.09	.68	.67	.70	20.16	21.65
偏態	-.19	-.04	.14	-1.37	-1.23	.39	-.67	1.12	2.95	2.79	2.72	-.27	-.88	-.81	-.67
峰度	.24	-.80	-.22	2.32	1.82	-.47	.09	-.19	8.98	8.25	7.51	-.79	.06	-.39	-.60

* $p < .05$ ，** $p < .01$

二、家庭社經地位對國中生英語成就影響模式適配考驗

(一) 整體適配度指標檢定

經過 SEM 估計，適配指標結果如表 4。表中看出，卡方值 (χ^2) = 311.20， $df = 79$ ，達到 $p < .01$ ，表示模式不適配，但卡方值易受樣本數過多而達到統計顯著水準，不能單以此標準來判斷，本模式需要檢視其他適配指標。SRMR = .045，低於標準值 .05、GFI = .97 與 AGFI = .96 都在理想數值 .90 以上；RMSEA 為 .043，低於標準值 .05。NNFI=.97、NFI = .97、CFI=.98、IFI=.98、RFI=.97 等都高於 .90 以上，非常接近 1。PNFI=.73、PGFI=.64，均大於 0.5，CN 為 564.12，其值大於 200； $\chi^2/df = 3.94$ ，大於 2。上述僅有卡方值未達模式適配標準，其餘都符合。

上述檢定結果與 Bagozzi 與 Yi (1988) 提出的基本適配標準相符包括：1. 模式不能有負的誤差變異誤，本模式沒有。2. 殘差變異達到統計顯著水準，本研究都達到 .01 統計顯著水準，代表沒有模式辨認及資料輸入錯誤，模式沒有細列誤差；3. 估計參數之間相關係數的絕對值不能太接近 1.0，本模式沒有。4. 因素負荷量不能低於 .50 或高於 .95 以上，本模式在父親的收入及家長帶子女逛書店的因素負荷量為 .45 及 .48，接近 .50，其餘的都在 .50 以上。5. 模式不能有很大標準誤，本模式沒有殘差值過高現象。基於上述，所建構模式經由資料檢定之後，模式適配。

表 4. 模式的適配度指標

絕對適配指標	估計值	符合與否	相對適配指標	估計值	符合與否	簡效適配指標	估計值	符合與否
$\chi^2(79)$ 不顯著	311.20	否	NNFI>.90	.97	是	PNFI>.50	.73	是
GFI>.90	.97	是	NFI>.90	.97	是	PGFI>.50	.64	是
AGFI>.90	.96	是	CFI>.90	.98	是	CN>200	564.12	是
RMSEA<.05	.043	是	IFI>.90	.98	是	$\chi^2/df < 2.0$	3.94	否
SRMR<.05	.045	是	RFI>.90	.97	是			

(二) 各參數估計值

各參數估計結果如圖 3，每一個變項的因素負荷量都達到 $p < .01$ ，模式中各觀測變項的因素負荷量在 .45 至 .98 之間，模式的殘差項均達到 $p < .01$ ，表示各觀測變項因素負荷量還不錯。家庭 SES 對家長教育期望的直接效果具有顯著正向影響 ($\gamma_1 = .35$ ， $p < .01$)、家庭 SES 對於家庭靜態與動態文化資本的直接效果也都具有正向顯著影響 ($\gamma_2 = .78$ ， $p < .01$ ； $\gamma_3 = .34$ ， $p < .01$)，其中家庭 SES 對靜態文化資本影響力較動態文化資本大，但是家庭 SES 對於英語學習成就的直接效果沒有達到統計顯著水準 ($\gamma_4 = .08$ ， $p > .01$)。而家長

教育期望、靜態文化資本對英語學習動機也有正向顯著影響 ($\beta = .22, p < .01$; $\beta = .24, p < .01$)，而家庭動態文化資本對於英語學習動機則沒有顯著影響。而家長教育期望、靜態文化資本與英語學習動機正向顯著影響英語學習成就 (β 值各為 .12、.22、.53)，都達到 $p < .01$ ，而動態文化資本對於英語學習成就則為負向顯著影響 ($\beta = -.14, p < .01$)。此外，各個觀察變項的殘差值都達到 $p < .01$ 。

表 5 可知模式各測量變項中有 7 個變項低於 .50 以下，其餘變項信度都在 .50 以上。社經地位、家長教育期望、靜態文化資本、動態文化資本、英語學習動機及英語成就的組合信度與平均抽取量除了社經地位在 .50 以下，其餘都在 .50 以上，表示上述各測量變項信度還不錯。若以模式解釋力來說，家庭 SES 對家長教育期望之解釋力為 12% (圖中的家長教育期望潛在變項殘差為 .88 獲得，即 $1-.88=.12$)；而社經地位可以解釋靜態文化資本有 62%；社經地位可以解釋動態文化資本為 12%；社經地位、家長教育期望、靜態與動態文化資本及英語學習動機可以解釋英語學習成就表現有 53%。

表 5. 家庭社經地位對國中生英語成就影響模式的考驗結果

構念	變項	路徑	R ²	殘差	組合信度	平均抽取量
家庭社經地位	X ₁	.65**	.42	.57**	.55	.43
	X ₂	.51**	.26	.74**		
	X ₃	.45**	.20	.79**		
家長教育期望	X ₄	.96**	.92	.08**	.92	.86
	X ₅	.89**	.79	.22**		
靜態文化資本	X ₆	.70**	.48	.52**	.60	.53
	X ₇	.61**	.37	.63**		
動態文化資本	X ₈	.48**	.23	.77**	.79	.58
	X ₉	.67**	.45	.54**		
	X ₁₀	.84**	.71	.29**		
	X ₁₁	.74**	.55	.45**		
英語學習動機	X ₁₂	.75**	.56	.43**	.74	.65
	X ₁₃	.78**	.61	.39**		
英語學習成就	Y ₁	.99**	.96	.03**	.95	.92
	Y ₂	.93**	.86	.13**		

** $p < .01$.

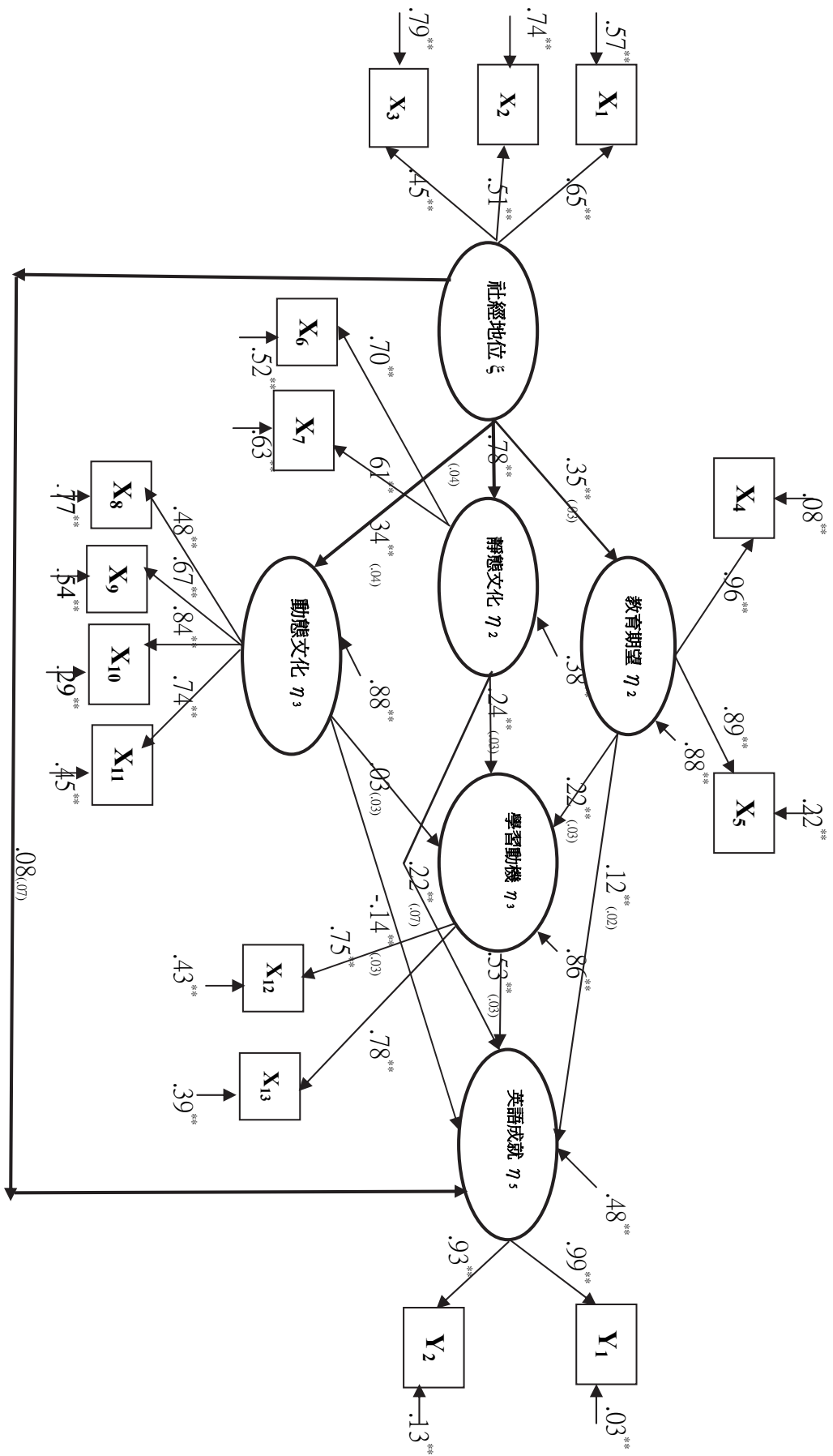


圖 3. 國中生英語學習成就路徑的檢定結果 (註：各路徑係數旁之括弧內數值為估計標準誤)

(三) 整體及間接效果量的檢定

本研究在模式的中介變項之間接效果，透過 LISREL 8.8 版的幽靈變項來檢定，模式檢定之後，其整體及間接效果檢定結果如表 6。表中看出，家庭 SES、家長教育期望、靜態文化資本、動態文化資本與英語學習動機對於英語學習成就的整體效果各為 .40、.24、.35、-.12、.53 都達到 $p < .01$ 。而家長教育期望、靜態文化資本對於英語學習成就的間接效果為 .12 及 .13 亦達到 $p < .01$ ，但是動態文化資本對英語學習成就的間接效果沒有達到統計顯著水準。可見，國中生的英語學習動機、家庭 SES、靜態文化資本、家長教育期望及動態文化資本對英語學習成就影響力依序是 .53、.40、.35、.24、-.12。值得說明的是，動態文化資本對於英語學習成就的效果為 -.12，代表家長雖然帶子女接觸動態的文化活動，增加親子互動與欣賞藝文，例如逛書店、圖書館、天文館、博物館與藝術館等，但也負面影響英語學習成就，很可能是學生增加動態文化活動時間，壓縮了英語學習時間，所以對英語學習成就形成負面效果。而家庭 SES 對於英語學習成就的間接效果是由六條路徑所構成，也就是家庭 SES 透過教育期望對成就的影響 (.35*.12)、家庭 SES 透過教育期望與學習動機對學習成就的影響 (.35*.22*.53)、家庭 SES 透過靜態文化資本、學習動機對學習成就的影響 (.78*.24*.53)、家庭 SES 透過靜態文化資本對學習成就的影響 (.78*.22)、家庭 SES 透過動態文化資本與學習動機對學習成就的影響 (.34*.03*.53)、家庭 SES 透過動態文化資本對學習成就的影響 (.34*-.14) 等，約 .3074，也就是表中的 .31，其 t 值為 5.45，達到 $p < .01$ 。

表 6. 家庭社經地位與國中生英語學習成就之各向度整體及間接效果及檢定結果

自變項	社經地位	教育期望	靜態資本	動態資本	學習動機	
依變項	整體	間接	整體	間接	整體	間接
期待	.35**	-	-	-	-	-
t 值	11.41					
靜態	.78**	-	-	-	-	-
t 值	18.56					
動態	.34**	-	-	-	-	-
t 值	9.21					
動機	.27**	.27**	.22**	-	.24**	-
t 值	9.31	9.31	6.95		5.90	1.03
成就	.40**	.31**	.24**	.12**	.35**	.13**
t 值	12.95	5.45	8.89	6.57	5.76	5.91
						-4.35
						1.03
						17.59

註：- 表示沒有此效果

** $p < .01$

三、綜合討論

本研究建構一個國中生英語學習成就因素的模式，探討國中生英語學習成就的因素模式。本研究特色與貢獻如下：（一）現有研究在國中生英語學習成就表現因素的分析過於零散與片段，除了僅應用教學方法前後測教學實驗研究，這種方法較難控制相關因素，僅以教學實驗處理就進行前後測的英語學習表現，來瞭解這些教學方法對英語學習成就的影響，這種研究方式太過簡要，無法將可能與英語學習成就有關因素納入控制，研究結果實用性不高。本研究建構一個國中生英語學習成就因素模式，更能瞭解國中生的英語學習成就表現的相關因素。（二）英語學習成就表現不僅與家庭 SES 有關，更與家庭 SES 高低所帶來的家庭文化資本 (Bourdieu, 1977)、學習資源及文化資源 (cultural resources) (De Graaf, 1986; Teachman, 1987) 及學習動機 (Pintrich & Schunk, 1996) 有關。現有研究將家庭文化資本限定於靜態文化資本，然而家庭文化資本還包括動態文化資本。動態文化資本與學習成就表現有所關聯。然而本研究發現，在臺灣升學主義之下，擁有較多動態文化資本與英語學習成就表現反而是負向關係。也就是說，家長如果與子女到戶外活動、閱讀等，並不一定對子女的學習成就有幫助，反而對英語學習表現為負向關聯。（三）本研究建構的英語學習模式，學生英語學習動機是關鍵因素。研究中依據學理建構英語學習成就的因素模式，即家庭 SES 與英語學習成就之間，納入家長教育期望、家庭靜態與動態文化資本及英語學習動機檢定發現，英語學習動機對英語學習成就表現相當重要。（四）透過 SEM 檢定影響國中生英語學習成就模式的適配度，以瞭解 SES 透過家長教育期望、靜態與動態文化資本、英語學習動機對英語學習成就的整體效應量。上述研究內容都是現有研究所缺乏，也是本研究特色。針對結果討論如下：

（一）國中生家庭 SES 與文化資本、家庭 SES 與家長教育期望之結果討論

本研究結果發現，家庭 SES 高，其子女擁有學習資源及家長期望也較高，呼應了文化資本理論 (Bourdieu & Passeron, 1970) 及社會階層理論的論點。家庭 SES 愈高，家長教育期望愈高，這與現有很多研究發現一致 (Hanson, 1994; Hossler et al., 1999; Trusty, 2000)，然而與張芳全 (2006) 的研究發現不同。本研究發現，家庭 SES 愈高，靜態文化資本愈多，也和很多研究結果一致 (李文益、黃毅志, 2004; 張芳全, 2009; De Graaf, et al, 2000; Hofferth, et al, 1998; Seginer & Vermulst, 2002)。此外，家庭 SES 愈高，其動態文化資本愈多，代表家庭 SES 高，家長陪伴子女戶外參與文化欣賞、文化學習活動的時間及頻率較多，這支持 Bourdieu 與 Passeron (1970) 論點。這代表本研究接受 H₁、H₂、H₃。Bourdieu 與 Passeron (1970) 指出，家庭 SES 愈高，財務資本及文化資本都會比較多，家長有較多時間可以陪伴子女戶外活動與學習，因此子女有較多的文化資本，以及較多的學習資源可以預期。而本研究接受 H₃。本研究認為家長擁有較高的家庭 SES，更瞭解教育及學習對於子女在未來繼續接受教育及生活的重要，因而有更高的教育期望。這就如 Hossler 與 Stage (1992) 所指出，如果家庭 SES 愈高，家長若是高教育程度及高經濟收入，

他們擁有較高社會地位，對子女有較高家長教育期望是一樣的。然而本研究發現，家庭 SES 對於英語學習成就的路徑，也就是直接效果，並沒有達到統計顯著水準，這是因為中介因素的重要性比家庭 SES 還重要所致，也就是本研究的模式有文化資本、學習動機及家長教育期望等中介變項的關係，所以在直接效果沒有達到顯著影響，在後面一節的中介效果會討論。所以拒絕 H_4 。

(二) 家長教育期望、靜態及動態文化資本對學習動機影響的討論

本研究結果發現，家長對子女教育期望影響子女的英語學習動機，這代表子女學習表現仍受家長教育期望的影響，這和 Peng 與 Wright (1994) 的研究結果一樣。Peng 與 Wright 以亞洲國家的子女研究發現，亞洲國家的家長對子女的教育期望，讓子女耳濡目染，逐漸內化到子女的內心，因而讓子女一方面有學習壓力與期待，一方面更想要學習動力，所以家長的教育期望影響子女的英語學習動機。同時國中生的家庭 SES 高，家庭靜態文化資本擁有數量愈多，例如英語的課外教材、英文電子辭典、電腦與網路等，可孕育或刺激子女學習的欲望，因而正向影響英語學習動機，這與吳雨桑與林建平 (2009) 研究學習環境對英語學習動機的影響一致。De Graaf, et al, (2000) 指出，家庭 SES 愈高，家長的經濟條件愈好，可以購買子女所需的學習補充資源及設備，所以家庭 SES 愈高，靜態文化資本愈多。而本研究所納入的家庭英語學習資源愈多，英語學習表現愈好，是可以預期。然而本研究結果發現，家庭動態文化資本對英語學習動機沒有顯著影響，可能是本研究納入題項為家長帶子女逛書店、圖書館、至天文館、美術館及博物館欣賞藝術，與英語學習內涵不同，無法透過這些動態的文化資本活動來提高英語學習動機，所以動態文化資本無法顯著影響英語學習動機。換句話說，若問卷題目詢問家長帶子女一起聽廣播英語、共同欣賞英語話劇或逛書店與到圖書館所找尋的是與英語學習相關素材，如此對英語學習動機的影響可能就會有不同的結果發現。這研究結果和 Peng 與 Wright (1994) 的研究發現不一致。因此本研究接受 H_5 與 H_6 ，而不接受 H_7 。

(三) 家長教育期望、英語學習動機與靜態及動態文化資本對英語學習成就的討論

本研究結果發現，家長對子女的教育期望愈高，也就是期望子女在課業上有較好的學習表現，提高子女的英語學習成就。這說明了家長教育期望對子女的學習表現有明顯的關聯，尤其是華人家長對子女教育期望較高，而子女更感受到學習及課業壓力，因而有較好的學習表現，這和 Peng 與 Wright (1994)、Seginer (1983) 的研究結果相同。合理推論是，Seginer 所指的家長平時對子女的教育期望未來可以達成，無形中融入子女的學習態度、期待與學習表現之中，所以讓子女在英語學習成就表現也有正向顯著影響。在模式也發現，國中生英語學習動機對英語學習成就的 β 係數最大，這說明了國中生英語成就表現好壞，重點在於學生學習英語的內在動機。也就是如果學生會自動自發的想要學英語、想把英語學好或很喜歡英語課，他們的英語學習成就表現，一定會比不想學好者有更好的表現。此一結果與 Bandura (1993) 的自我效能說相符，以及 Vallerand 與 Ratelle (2002) 認為，

內在動機是學業成就動機的一種自我決定形式；以及 Deci 與 Ryan (2000)、Cokley (2003) 認為，內在與外在動機，尤其內在動機是影響學習成就主要來源的論點一致。此研究發現與許多研究結果一致（邱文彬、萬金生與林泰安，2004；Areepattamannil, et al, 2011；Cokley, 2003；Ryan & Deci, 2002）。可能是學習者有主動要學習動力，此動力來自於學習者內在驅力，這正是 Ryan 與 Deci (2002) 所指的內在動機，因為學習者有此動力會有更強烈的動機，想要把英語學好，因而會提高學習成就。因此本研究接受 H_8 與 H_9 。

此外，家庭靜態文化資本對英語學習成就有正面幫助，這與文化資本理論及社會階層理論的論點一致，同時也與許多研究發現一樣（李敦仁、余民寧，2005；Pishghadam, et al, 2011）。接受 H_{10} 。就如 Teachman (1987) 指出的學習資源，包括書籍及相關材料愈多，對子女的學習成就愈有幫助。而本研究的靜態英語學習資源，例如學生擁有補充教材、光碟片、數位語音電腦等，可以隨時想要學習就可以擁有這些材料，然而國中生的家庭動態文化資本對英語成就為顯著負向影響，它代表國中生與家長逛圖書館、書店，看書展、聽音樂會、觀賞表演、參觀美術展、文藝展覽、參觀博物館、天文館、科學展覽等動態文化資本，並不會提高學生英語成就表現，反有負面影響。由於現有研究沒有這些相關文獻可以融入討論，本研究認為可能原因，這些動態文化資本內容與英語學習內涵不同，兩者內涵的相關不高，所以難以透過這些戶外活動，提高學生學習興趣及學習動機，再者這些測量內容都以時間頻率，它反應出學生可以配合多寡。換句話說，若每周或每月參與次數愈多，剝奪及稀釋國中生英語學習時間，這是可以理解。尤其在臺灣升學體制下，學生以升學考試為主，較難有額外時間與家長到戶外參與和升學較無關的活動。上述討論已指出，若家長帶子女參與的活動與英語學習有關，例如補習英文與聽英語廣播節目及電影等，可能會提高子女英語學習表現。然而本研究使用的資料庫之問卷題項與英語學習項目差異較大，因而難以對英語學習成就有正向效果，此研究結果和 Tramonte 與 Willms (2010) 的研究發現不一，原因在於測量內容不同所致。因此本研究不接受 H_{11} 。

(四) 家庭 SES 透過家長教育期望影響英語學習成就，以及家庭 SES 透過動態文化資本對英語學習成就中介效果與整體效應量之討論

本研究結果發現，家庭 SES 對家長教育期望影響 ($\gamma_1 = .35$, $se = .03$, se 為估計標準誤)，家長教育期望對英語學習成就影響 ($\beta = .12$, $se = .02$)，所以家庭 SES 透過家長教育期望對英語成就的中介效果值為 $.35 * .12 = .042$ ，經過檢定 Sobel 的 $t = 3.78$ ，代表達到 $p < .01$ ，也就是家長教育期望是家庭 SES 與英語學習成就的中介變項，因為家庭 SES 對於英語學習成就沒有顯著影響，也就是直接效果沒有達到統計顯著水準，所以家長教育期望具有完全中介效果。這和許多研究發現一致（張芳全，2006；Benner & Mistry, 2007; Fang, et al, 2020; Reynolds, 1998；Yamamoto & Holloway, 2010）。Yamamoto 與 Holloway 就指出，較高教育期望的家長認為，有較好的學習成就表現未來會較有其價值，因此家長教育期望透過子女的學習動機、教師期望，以及家長期望，而影響子女的學業成就是一

樣的。而家庭 SES 對靜態文化資本的影響 ($\gamma_3 = .34$, $se = .04$)、靜態文化資本對英語成就的影響 ($\beta_6 = -.14$, $se = .03$)，中介效果值為 $.34 * -.14 = -.0476$ ，經過檢定 Sobel 的 t 值 $= -4.09$ ，代表達到 $p < .01$ ，也就是動態文化資本是家庭 SES 與英語學習成就的中介變項，家庭 SES 對英語學習成就沒有顯著影響，代表直接效果沒有達到統計顯著水準，所以動態文化資本具有完全中介效果，但是為負向關聯，這和許多研究發現不一樣 (Areepattamannil, et al, 2011; Tramonte & Willms 2010)。基於上述，本研究接受 H_{12} ，拒絕 H_{13} 。接受 H_{12} 可能原因就如 Tramonte 與 Willms 研究所指出，靜態的文化資本對於閱讀成就有明顯助益一樣。而無法接受 H_{13} 是因為本研究的動態文化資本內涵與英語學習內容不同，加上臺灣國中升學為主，學習的課業壓力較大，擔心影響課業學習表現，所以平時和家長一同戶外活動可能較少，因而與英語學習成就表現為負向關聯。此外，家庭 SES、家長教育期望、靜態文化資本、動態文化資本與英語學習動機對英語學習成就的整體效果各為 .40、.24、.35、-.12、.53 等都達到顯著水準，而家長教育期望、靜態文化資本對英語學習成就的間接效果也有明顯效果，而動態文化資本對英語學習成就的間接效果不明顯。在整個模式中，家長教育期望與動態文化資本在家庭 SES 與英語學習成就之間具有完全中介效果。由於本研究的模式較為複雜，許多先後多重中介因素之效果檢定較為複雜，本研究不納入分析，例如家庭 SES 透過靜態文化資本、英語學習動機對英語學習成就的影響，是否這雙重中介變項具有明顯效果，本研究沒有檢定與討論。

伍、結論與建議

一、結論

本研究結論如下：

(一) 國中生家庭 SES 高，家長教育期望高，其家庭靜態與動態文化資本較豐富

本研究結果發現，基隆市七年級生的家庭 SES 高，家長教育期望高，其家庭靜態與動態文化資本較豐富，代表家庭 SES 對於子女的學習資源仍是重要的影響因素。

(二) 家長教育期望高與靜態文化資本對英語學習動機有正面幫助，然而家庭動態文化資本對英語學習動機則沒有明顯助益

本研究結果發現，基隆市七年級生的家長教育期望高與靜態文化資本對英語學習動機有正面幫助，這說明了家長的教育期望對子女英語學習是相當重要的因素，然而家庭動態文化資本對英語學習動機則沒有明顯助益。

(三) 家長教育期望高，英語學習動機強，家庭靜態文化資本多，英語學習成就愈好，然而動態文化資本愈多，反降低了英語學習成就

本研究結果發現，基隆市七年級生的家長教育期望高，英語學習動機強，家庭靜態文

化資本多，英語學習成就愈好。這說明了家長教育期望對子女學習動力相當重要，家長適切的教育期望，對子女學習成就有正面助益。然而動態文化資本愈多，反降低了英語學習成就。

(四) 與國中生英語學習成就關聯因素為英語學習動機、靜態文化資本、家庭 SES、家長教育期望與動態文化資本

本研究結果發現，與基隆市七年級生的英語學習成就有關聯因素為英語學習動機、靜態文化資本、家庭 SES、家長教育期望與動態文化資本。在這些因素中，學生學習動力是英語學習成就表現的重要因素。

(五) 家庭 SES 透過家長教育期望與動態文化資本分別對於英語學習成就具有完全中介效果

本研究結果發現，基隆市七年級生的家長教育期望與動態文化資本分別對於英語學習成就具有顯著影響，這兩個因素在家庭 SES 與英語學習成就之間具有完全中介效果。

二、建議

本研究發現，國中生的家庭 SES 高者，在文化資本及家長教育期望有較好優勢。雖然家庭 SES 難以改變，但有以下建議：

(一) 豐富家庭靜態文化資本增加子女學習資源

結論一及二指出，國中生的家庭靜態資本對英語學習動機及英語學習成就有正向助益，這代表家庭靜態文化資本有幫助子女學習。雖然 SES 較高的家庭在文化資本上是優勢，家庭 SES 難以改變，但低 SES 家長可從社區或學校圖書館借用更多英語學習資源，提供子女學習，以彌補無法購置與補充學習資源缺憾。同時學校與當局或許可以建家庭文化資本的學習環境指標，做為追蹤學生或補助學生依據。而教師及學校對低 SES 家庭的子女關懷、肯定與支持或家長參與，甚至學校提供課外英語學習資源，也可彌補家庭文化資本不足。

(二) 提高國中生英語學習動機及興趣

結論三及五指出，影響國中生英語學習模式的因素中，英語學習動機是很重要的變項。換句話說，國中生英語學習成就好壞，重要來自學生學習動機。在教學上，英語教師對學生學習動機的啟發很重要，教師可在教學方式、教學活動、英語教材內容等下功夫，或教師應用獎勵誘因與課堂練習中，支持及肯定學生，提升學生學習英文的成就感與快樂感，進而從內心提起要學英語的態度及興趣，這更有助其後續英語學習動機之引發。

(三) 適當的家長教育期望有助學生英語學習成就

結論三、四及五指出，家長教育期望對於英語學習成就具有正向顯著影響。因此家長

對於子女的適切教育期望是重要的，平時家長應多給予正向鼓勵與關注，並可以告知對子女的教育期望，讓子女將其期待內化為他們的學習方向與動力。而本研究雖然發現，動態家庭文化資本負面影響英語學習成就表現，但它是資料庫的問卷調查項目與英語學習內涵差異大，以及也有可能家長讓子女有過多與非英語學習活動的動態文化資本，稀釋了國中生學習英語機會，造成英語學習負面影響。然而本研究需強調的是，雖然動態文化資本對子女身心及其他學習領域有助益，但家長應調整與子女參與戶外活動類型。

在未來研究建議方面，本研究發現動態文化資本對英語成就為顯著負向效果，主因在於這些題目與英語學習內容不同，未來研究探究動態文化資本對英語學習成效影響，在題目設計可朝與國中生英語學習活動有關項目，更能探究它對於英語成就的影響性。另外，家庭 SES 的組合信度及各測量指標信度都低於 .50 以下，雖然模式中因素負荷量都達到統計顯著水準，但是其信度仍偏低，這是未來研究應思考是否還有其他可替代變項，以提高模式的組合信度。同時本研究分析的資料為橫斷面，未來研究除了運用相同模式來驗證模式穩定性之外，還可用縱貫性研究來追蹤國中生英語學習表現的相關因素，更能瞭解國中生英語學習表現情形。當然本研究係從 99 學年基隆市 15 所公立國中七年級生共 4,703 名，取得完整資料為 1,572 名，有效樣本率約 33.42%，代表性可能不佳，主因在於本研究納入的觀測變項有 22 個，同時學生在家長的職業及教育程度未填答者太多，所以可以運用樣本數為 1,572 名，未來應思考如何測量雙親的職業與教育程度，以避免缺失值過多問題。

參考文獻

一、中文部分

- 林生傳 (1996)。教育社會學。高雄市：復文。
- 吳雨桑、林建平 (2009)。大學生英語學習環境、學習動機與學習策略的關係之研究。臺北市立教育大學學報：教育類，40(2)，181-222。
- 吳青蓉 (2004)。知情意整合的語言學習策略對國中生英語學習表現影響之研究。國立臺北師範學院學報，17(1)，227-250。
- 李文益、黃毅志 (2004)。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究—以臺東師院為例。臺東大學教育學報，15(2)，23-58。
- 李敦仁、余民寧 (2005)。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證：以 TEPS 資料庫資料為例。臺灣教育社會學研究，5(2)，1-47。
- 邱文彬、萬金生與林泰安 (2004)。大專生自我效能、目標設定、歸因與英語成就的驗證性研究：縱貫性設計。教育與心理研究，27(3)，507-525。
- 黃毅志 (2008)。如何精確測量職業地位？「改良版臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構。臺東大學教育學報，19(1)，151-160。

- 張芳全 (2006)。社經地位、文化資本與教育期望對學業成就影響之結構方程模式檢定。《測驗學刊》，53(2)，261-295。
- 張芳全 (2009)。家長教育程度與科學成就之關係：文化資本、補習時間與學習興趣為中介的分析。《教育研究與發展期刊》，5(4)，39-76。
- 張芳全 (2010)。多層次模型在學習成就之研究。臺北市：心理。
- 張芳全 (2013)。新移民族群學生科學與數學學習的教育長期追蹤資料庫之建置：國民中學階段新移民族群學生科學與數學學習的長期追蹤調查（行政院科技部研究計畫成果報告。補助編號：NSC99-2511-S-152-008-MY3）。臺北市：國立臺北教育大學教育經營與管理學系。
- 張芳全 (2019)。班級脈絡、文化資本、學習動機、課後補習與英語學習成就之多層次分析。《臺北市立大學學報》，50(1)，1-24。
- 張芳全、張秀穗 (2017)。國中生英語學習成就之研究。《臺中教育大學學報：教育類》，31(2)，1-31。
- 張芳全、辛怡璇 (2020)。澎湖縣九年級生背景變項對英語學習成就影響之研究：英語學習焦慮為中介變項。《臺北市立大學學報·教育類》，51(1)，19-52。
- 張春興 (1996)。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。臺北市：東華。
- 陳奎熹 (1990)。《教育社會學》。臺北市：三民。
- 龔心怡、林素卿、張馨文 (2009)。家長社經地位與數學學習動機對數學學業成就之研究 - 以國中基本學力測驗數學領域為例。《彰化師大教育學報》，15，121-142。

二、英文部分

- Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-1667.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427-439.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Academy of Marketing Science*, 16(1), 76-94.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey

- (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 485- 511). New York, NY: Oxford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *Reproduction in education, society and culture*. London, UK: Sage.
- Brookover, W. B., Erickson, E. L., & Joiner, L. M. (1967). Educational aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socioeconomic status. *The School Review*, 75(4), 392–400.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1986). A hierarchical model for studying school effects. *Sociology of Education*, 59(1), 1–17.
- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage and Family Review*, 43(1& 2), 164–185.
- Cokley, O. K. (2003). What do we know about the motivation of African American students? Challenging the “anti-intellectual” myth. *Harvard Educational Review*, 73(4), 524-558
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111.
- De Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education*, 59(October), 237-246.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Fang, S., Huang, J., Wu, S., Jin, M., Kim, Y., & Henrichsen, C. (2020). Family assets, parental expectation, and child educational achievement in China: A validation of mediation analyses. *Children & Youth Services Review*, 112. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.104875
- Galindo, C., & Sheldon, S. (2012). School and home connections and children’s kindergarten achievement: The mediating effects of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1), 90–103.

- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology, 37*(4), 403–424.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*(2), 272–299.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal, 38*(3), 547–582.
- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US youths. *Sociology of Education, 67*(3), 159–183.
- Hofferth, S. L., Boisjoly, J., & Duncan, G. J. (1998). Parents' extrafamilial resources and children's school attainment. *Sociology of Education, 71*(3), 246–268.
- Hossler, D., & Stage, F. K. (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal, 29*(2), 425–451.
- Hossler, D., & Vesper, N. (1993). An exploratory study of the factors associated with parental savings for postsecondary education. *The Journal of Higher Education, 64*(2), 140–165.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Huang, H., & Liang, G. (2016). Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations. *Journal of Educational Research, 109*(3), 286–295.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*(1), 31–36.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review, 55*(2), 270–279.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford.
- Lee, J., & Zhou, M. (2014). The success frame and achievement paradox: The costs and consequences for Asian Americans. *Race and Social Problems, 6* (1), 38–55.
- Lowman, J., & Elliott, M. (2010). A multilevel model of educational expectations of secondary school students in the United States. *Social Psychology of Education, 13*(1), 77–110.
- Marcoulides, G., & Schumacker, R. E. (Eds.) (1996). *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. W. (1991). The failure of high ability schools to deliver academic benefits

- commensurate with their students' ability levels. *American Educational Research Journal*, 28(2), 445-480.
- Merenluoto, S. (2009). The connection of cultural capital with success in master's degree programs in Finnish higher education. *Research on Finnish Society*, 2, 29-38.
- Nakhaie, M. R., & Curtis, J. (1998). Effects of class positions of parents on educational attainment of daughters and sons. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 35(4), 483-515.
- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Peng, S. S., & Wright, D. (1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 346-352.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2013). Sociological and psychological model of foreign language achievement: Examining social/cultural capital and cognitive/metacognitive aspects. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 16(1) 129-144.
- Pishghadam, R., Noghani, M., & Zabihi, R. (2011). An application of a questionnaire of social and cultural capital to English language learning. *English Language Teaching*, 4(3), 195-203.
- Räty, H., Leinonen, T., & Snellman, L. (2002). Parents' educational expectations and their social-psychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 129-144.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective, In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reynolds, A. J. (1998). Resilience among black urban youth prevalence, intervention effects, and mechanisms of influence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(1), 84-100.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of Education*, 72(2), 158-178.
- Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(1), 1-23.
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspiration and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(6), 540-558.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-321.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resource, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-557.
- Tramonte, L., & Willms, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals across adolescence. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 356-365.
- Turley, R. N., Santos, M., & Ceja, C. (2007). Social origin and college opportunity expectations across cohorts. *Social Science Research*, 36(3), 1200-1218.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Wells, R. (2008). The effects of social and cultural capital on student persistence. *Community College Review*, 36(1), 25-46.
- Yamamoto, Y., & Brinton, M. C. (2010). Cultural capital in East Asian educational systems: The case of Japan. *Sociology of Education*, 83, 67-83.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Zein, M. S. (2017). Elementary English education in Indonesia: Policy developments, current practices, and future prospects. *English Today*, 33(1), 53-59.
- Zhan, M. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 961-975.

大一學生在專題式外語劇場課程的學習投入 與語言學習策略使用之質性研究

A Qualitative Study of College Freshmen's Learning Engagement and Use of Language Learning Strategies in a PjBL Foreign Language Theater Class

楊靜愉*

Ching-Yu Yang

(收件日期 109 年 11 月 13 日；接受日期 110 年 2 月 11 日)

摘要

本研究目的乃在分析外語劇場課程學生投入學習與使用語言學習策略的情形。研究對象為科技大學大一學生，透過小組探討問題、編寫劇本、分工與合作、排演等，以專題式目標讓學生投入學習，解決可能遭遇的問題；輔以使用語言學習策略熟悉語言技能，期末演出戲劇。本研究探討學生在專題式學習外語劇場課程中：一、學習投入的情形如何？二、運用語言學習策略情形如何？研究方法係改編 LSCS 及 SILL 問卷，進行訪談分析。

分析研究結果：一、學習投入情形：(一) 互動和態度投入有顯著提升；情感及表現投入呈現下降趨勢，因舊有習性改變少。(二) 技巧投入：瞭解學習困境；口語能力訓練後流利有自信；努力改善學習成效。二、語言學習策略：(一) 社交策略求助他人。(二) 補償策略比手畫腳換字表達。(三) 壓力化為情意策略的正向能量。(四) 以後設認知策略思索改進學習缺點。(五) 記憶策略使用有待增強。(六) 認知策略稍嫌薄弱。

本研究肯定該課程帶給學生學習的效應。藉由小組教學，師生有更多互動；透過有建設性的課程實施，賦予學生情境語言任務，強調語言乃在複雜、有意義的情境中學習，學生得以培養自發探究和合作的精神。研究發現學生透過專題式外語劇場課程，不斷討論與回饋，投入學習的情形步入佳境，也瞭解使用語言學習策略的重要性。

關鍵詞：語言學習策略，學習投入，專題式學習，戲劇

*中臺科技大學專任講師

*臺中教育大學教育學系博士生

Abstract

The purpose of this research is to analyze foreign language students' engagement with language learning strategies in the field of theater. The research subjects are two groups of students. Through group discussions, script writing, task allocation, rehearsal, etc., the goal of this project-based learning course is to showcase students' performance onstage. This study aims to enable students to learn leadership and problem solving skills. Two research questions are posed: 1. Do project-based foreign language theater courses engage students' interest in learning? 2. What language learning strategies do students rely on in a project-based foreign language theater course? The research methodology involved interviews, and the utilization of an adaptation of LESCS and SILL questionnaires, in order to collect data for qualitative analysis.

Research findings explored five categories of learning engagement. (1) The results indicated that students improved their interaction and attitude engagements significantly; however, their emotional and performance engagements suggested a downward trend, with little change due to old habits. Concerning skills engagement, students learned to understand their learning difficulties; they became fluent and confident after their on-stage theatrical oral training, and thus strove to improve their learning effectiveness. (2) The SILL Oxford inventory was followed to examine six language learning strategies. Students knew how to use social strategies to seek help from others as well as compensation strategies to express themselves through body language and simple words. Students turned pressure into positive energy in their affective strategy application, and they learned about their shortcomings and tried to ameliorate them while employing metacognitive strategies. However, their use of memory and cognitive strategies appeared to be significantly weak.

This study affirmed that foreign language theater courses have a positive impact on student learning. Through an apprenticeship group teaching method, teachers and students had more opportunities to interact, thereby facilitating teaching and learning. Furthermore, through adding these types of constructive activities to the curriculum, especially contextual language tasks which emphasize complex and meaningful situations, students cultivated practices involving spontaneous inquiry, cooperation, problem-solving skills, and autonomous learning abilities. In the final analysis, this project saw students actively engaged in the learning process and they improved their understanding of the importance of language learning strategies.

Key words: language learning strategy, learning engagement, project-based learning, drama

壹、前言

一、背景：

現今科技網路發達，資訊爆炸，英語目前仍是國際溝通的主要語言，許多非英語系國家都將英語教育列為重要學習科目。臺灣學生在學習英語方面，程度呈現雙峰現象，英語的普及性及臺灣整體環境的國際化不是那麼容易推動（張武昌等人，2007）。教育部多年施政主軸以不斷推動培育學生國際觀為目標，冀望精進英語教學品質；但是研究者在英語教學現場發現很難提升學生學習動力，學生不積極主動、缺乏熱情、自信與決心；因此，學生學習英語的動機、方法、態度、認知等都值得深入探究。

賴淑芳(2019)也指出臺灣過去三十年來大學數量快速增長，一些大學的教學品質下降，大學生的學習狀況需要及時的關注、輔導和監督。張鈿富(2012)說明臺灣大學教育普及化，衍生大學教學品質及學生學習成效的問題，其根本可能與學生的學習投入(learning engagement)有關。從研究的趨勢及焦點，「學習投入」是極重要的議題，須瞭解學生在行為、態度和情感上能投入學習，以改善英語學習的成效。

另一個重要的因素是學習策略，有許多的研究顯示臺灣學生學習英語時普遍缺乏適當地運用策略（周啓葶、黃玟君、黃平宇，2011）。Macaro(2006)指出1970年代後期，許多學者重視第二語言學習者心理和情感變項的研究。而在這些研究中顯示「語言學習策略」與第二語言學習的成功為正相關（藍俊雄、呂怡萱，2020; Nisbet et al., 2005; Oxford & Burry-Stock, 1995）。因此，以劇場動態形式的肢體語言、說、唱、演、情感等呈現，學生學習可融入情境，加入動作來順暢地表達語言與自然的生活溝通，可以瞭解學生在心理上及情感上使用的學習策略，習得語言學習策略，才能增進英語學習成效。

二、研究動機與目的：

面對臺灣學生在傳統英語教學現場極少發言的問題，本研究希望以活潑有趣的形式讓學生改善外語學習問題，提供舞臺讓學生積極表達自我及展現自信，透過腦力激盪、激發想像力、說故事、探討問題等，鼓勵學生主動學習。因此，研究者結合外語劇場課程，探討修課學生在學習歷程中的學習投入和學習策略使用情形。透過調查學習投入和學習策略，評量學生在完成英語戲劇演出專題任務中的英語學習成效，其過程如表演英文獨白劇，撰寫英文劇本，背誦台詞，參與排演，最後完成專題任務，在成果競賽中朗朗上口演出。雖無前後測量化成效，本課程以劇場演出競賽，三位評審委員評比，以及授課教師在平時的小任務、作業、觀察等，做為形成性評量。

外語劇場課程乃是依專題導向學習的概念加以設計。活動設計的主要概念包括：1. 同組學生為完成共同目標，須合作來敲定劇本主題及劇情的主軸，撰寫劇本，安排角色、擔任導演、負責道具音效、安排時間演練。2. 學生投入並增強劇本閱讀、角色雕塑、聲音表

情、肢體動作、劇本改寫、劇本創作等各方面的知識學習。3. 同學間處理缺曠課影響進度或各種歧異的意見、複雜人際關係等。4. 學生置身在外語展演的真實情境中，必須要善用語言學習策略，完成任務展現自我。基於以上劇場課程的實施過程，本研究主要在探討大一學生在專題式外語劇場課程的學習投入情形與語言學習策略的使用情形。

三、研究問題：

本研究探究專題式學習在外語劇場課程實施的狀況，參考 LSCS (Learning Engagement Scale for College Students) 問卷 (林淑惠、黃韞臻，2012)。及 SILL (Strategy Inventory for Language Learning) 問卷 (Oxford, 1986, 1989, 1990, 1996) 中的問題進行訪談以蒐集資料深入理解學生在外語劇場課的學習投入與策略使用情形。主要研究問題如下：(一) 學生在專題式學習外語劇場課程中學習投入的情形如何？(二) 學生在專題式外語劇場課程中運用語言學習策略情形如何？

貳、文獻探討

許多關於學習者的投入、動機和語言學習策略的理論可以支持本研究。文獻綜述部分包括專題式學習法、英語學習與戲劇、學習投入和語言學習策略的理論，這些理論有助於設計研究程序，從而解釋研究結果。

一、專題式學習法 (project-based learning)

Kilpatrick (1918) 在「The Project Method」一文中提到鼓勵使用專題，例如設計風箏或表演戲劇，使學生發展知識和技能並投入活動。專題導向學習法可以提高學生社交技巧 (Jeong, 2019)，如本研究以描述性問題和解釋性問題 (Engineer, Phillips, Thompson, & Nicholls, 2003)，關注學生有「哪些」生活經驗，這些生活經驗「如何」和他們的英語學習有關，透過學生自陳表述他們的經驗及想法，可將專題式的合作學習帶入小組成員的經驗分享。Fischer (2015) 提到，專題學習為學生提供發展許多技能的機會，因為他們自身投入該專題。蔡智孝 (2016, 27) 規劃其研究要項，「學生有發言權和選擇」以及「反饋與修訂」都是專題式學習法最有影響的因素，讓學生最後能有成果展示。

在專題式學習過程，老師應該鷹架指令如分解任務、使用建模、提示、教導思考和解決問題的策略、並逐步向學習者釋放責任 (Blumenfeld et al., 1991)；而學生處於真實情境，在一段持續時間中努力地投入學習 (Blumenfeld et al., 1991)；在過程中提問、討論、搜尋相關資訊 (徐琍沂、徐遠雄，2020)；能與他人良好合作，有意義的小組互動，處理人際衝突，扮演主動學習的角色，做決定，能主動解決複雜的問題 (Kloppenborg & Baucus, 2004)；最終成果可以與他人共享，因為有意義的課堂互動，對學習者整體語言學習進步有正面影響 (Jeong, 2019)。

戲劇課程強調關注學生與他人合作的學習、與人分工、認同自己和他人的社會行為，以及和教師主動討論的形成（阮璿文，2016）。本研究的外語劇場課程，教師不給學生教材，而是透過課程中專題導向的設計引導學生思考演出主題、尋找適當題材、編寫劇本等，因應不同學習型態的學生，使其學習解決問題、溝通技巧、自我管理能力的特質。

同時，依據學理，專題導向的學習和戲劇具有以下優勢：（一）專題導向的學習和戲劇有助於學習者的口語能力發展，提供實用的口語環境，鼓勵學習者積極互動，討論和溝通協商，發展溝通技巧。（二）這兩種方法對於學習者的情感因素都是有利的，在有趣、非威脅性環境中培養學習者的動力和信心。（三）兩種方法都鼓勵學習者透過合作學習環境來學習及完成工作（Siririmangkorn, 2018）。因此，本研究希望藉由執行此課程來提供學生有趣、好玩、使學生積極有動力的學習方式以深化英語學習。

二、英語學習與戲劇 (English learning and drama)

張麗玉 (2013) 的研究中討論了英國的 Finlay-Johnson (1911) 被公認是首位將戲劇運用在課堂教學的先驅；同時期劍橋博斯學校 (Perse School) 的英文教師 Caldwell Cook 鼓勵學生透過戲劇探究英國文學。張麗玉 (2013) 指出戲劇提供了 Gardner (1999) 所言的「多元切入點」(multiple entry points) 如語文、推理、空間、肢體、音樂等元素。而 Reid (1987) 以感官來區分學習型態 -- 「聽覺型」(auditory)，「視覺型」(visual) 和「動覺型」(kinesthetic) — 不論學生以口說或耳聽，視覺輔助媒材，或者是肢體活動，課堂教學活動應該活潑多樣，以增進學習效果。戲劇表演就是一個很好的形態讓學生能夠啟動主動學習，發掘自己的優勢，透過動口或動手學習，找出趣味性。

胡寶秀 (2020) 指出演戲的趣味元素有效提升英語學習成效，降低第二語言習得的焦慮，在語言學習策略上的分析，演戲時因運用肢體動作表達句意，不僅有助記憶詞彙或句子的讀音和語意，也能將語言使用的情境內化，更理解及善用外語的詞彙和語句。正如 Harmer (2007) 認為有益的活動可鼓勵學生在課外練習口說，不斷排練。教師可以提供反饋來幫助學生進行良好的口語活動。張麗玉 (2013) 表示戲劇表演可以增進口語表達的動機以及建立讀寫鷹架，因為撰寫劇本時融入角色有助於發展寫作內容（Baldwin & Fleming, 2003），而且戲劇世界裡的語言學習讓學生建立自信，有助於鞏固與深化學習成果。

戲劇課程中學生口說英語的練習讓學生能在戲劇情境裡順利以英語溝通，因其所扮演的角色、劇本裡的用字遣詞、劇情場景、情境語氣來自然表達。在一般英語課堂 Karabiyik (2019) 研究參與者在課堂行為，其中學生的口頭參與度較低。加入不同類型的參與行為，他發現雖然都與期中考試成績呈正相關，但是課堂上的口頭行為是學生考試成績的唯一預測指標。也就是說，學生經常參與口說活動，是最能明確看到學習成效。因此，本研究希望以外語劇場課程除了能改善學生的被動學習，促進學生的創造力，培養學

生的批判性思維和解決問題的能力之外，能夠促成學生以表演的形式展現學習成果，內化所學進而增強英語技能。

三、學習投入 (learning engagement)

有關學習投入的論述相當多。根據 Trowler (2010) 整理，George Kuh 和 Hamish Coates 是學習投入最多產的作者；而澳洲學者 Kerri Lee Krause 發表許多關注大一學生學習如何學習的策略及學生投入學習的議題。Kuh (2009) 在其研究中說明，學習投入出現在文獻中已經有八十年了，他長期參與 NSSE (全國學生參與度調查，National Survey of Student Engagement,) 和 CCSSE (社區學院學生參與度調查，Community College Survey of Student Engagement) 研究美國學生的成功學習經驗。Kuh (2009) 指出教師須時刻保持警惕，瞭解不同的學生族群在何種情況下以何種形式參與最有效，因為學生學習投入的程度是學生學習和自我發展的最佳指標 (Carini, Kuh, & Klein, 2006)。Coates (2007) 則以 x 軸學術 (academic) 和 y 軸社交 (social) 兩軸，界定出四個象限的學生學習投入風格，分別為第一象限熱情型 (intense)，第二象限合作型 (collaborative)，第三象限消極型 (passive)，第四象限獨立型 (independent)。

有關學習投入的構面，Christenson 與 Anderson (2002) 將學習投入定義為心理 (如歸屬)、行為 (如參與)、認知 (如自我調整學習) 和學術 (如花在作業上的時間) 的投入，也就是高等教育的成功取決於學生在學校的學術和社交參與度 (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007)。Fredricks、Blumenfeld 與 Paris (2004) 指出根據 Bloom (1956) 的理論確定了學生參與的三大面向投入 -- 「情感 (情緒)、認知、行為」。針對這些構面，除了上述學者，尚有無數的學者研究此議題，故有許多相關問卷，如 Fredricks et al. (2004) 的 School Engagement；Handelsman, Briggs, Sullivan 與 Towler (2005) 的 Student Course Engagement Questionnaire (SCEQ)；Maroco、Maroco、Campos 與 Fredricks (2016) 的 The University Student Engagement Inventory (USEI)；McCarrell 與 Selznick (2020) Seven-Factor CCSSE Model 等等。

國內學者周子敬 (2008) 檢驗 SCEQ 「學生課程投入量表」(Handelsman et al., 2005)，在該量表四因素 (表現、互動、情感及技巧) 之外，另增「態度投入」因素，經考驗該量表具有良好信度與效度，顯示適用於國內環境。林淑惠與黃蘊臻 (2012) 認為周子敬的量表五因素構面較周延，但缺少檢驗量表模式的複核效化及跨樣本穩定性；因此，她們著手編制「大學生學習投入量表」Learning Engagement Scale for College Students (LESCS) 共計 20 個題目，分成五個構面：表現、互動、情感、技巧及態度，總量表的 Cronbach's Alpha 值為 .863，五個分量表的 Cronbach's Alpha 值介於 .712 ~ .794，顯示 LESCS 具有良好的信度和效度，是一個符合實證的測量工具。

綜論上述國內外問卷的發展，多數學習投入的研究皆以量化執行，較少有研究是針對學生深層反思自己的學習投入情形。因此，本研究採用林淑惠與黃蘊臻 (2012) 的 LESCS，

改編其中一些題目對學生進行訪談，期望探討學生自我反思的學習情形。同時，該量表是中文版本，用以蒐集學生訪談資料做分析，可避免學生礙於語言能力無法表述其感受。

四、語言學習策略 (language learning strategies)

語言學習策略的使用有助於學生進行自我學習，以增強自己語言學習理解所需使用的特定行為或技能 (Chamot & O'Malley, 1987)；或者是學習者用來獲取、存儲、檢索和使用資料的方法 (Rigney, 1978)。無論學生的學習經歷是什麼，如果可以訓練學習的規則、方法或技巧，將很有幫助 (Stern, 1975)，而且可以讓語言學習更加有效，有趣和自主 (Oxford, 2003)；因為瞭解學習策略且適時使用，可以在語言習得中產生更好的結果 (Vann & Abraham, 1990)。

Macaro (2006) 整理各學者的學習策略定義，指出自 1970 年代末期開始的過去 25 年來許多學者在第二語言學習談許多概念卻缺乏學理；他的研究對學習策略訂定範疇及架構，讓策略的論述區別於技巧、過程、和風格。Oxford 長期關注第二語言的學習，在她 (2017) 的 *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*, (2nd Edition) 書中以系統化內容分析法來檢視及比較 33 個學者給學習策略的定義；由此可見，教育領域關注學習者學習策略的運用，長久以來一直是熱門的話題。

Oxford (1986, 1989, 1990, 1996) 發展了 Strategy Inventory for Language Learning (SILL) 問卷包含了六大構面 50 個題目，分成六個構面：認知策略 (cognitive strategies)、記憶策略 (memory strategies)、後設認知策略 (meta-cognitive strategies)、補償策略 (compensation strategies)、情意策略 (affective strategies) 和社交策略 (social strategies)。此份問卷具有高度內部一致性與內容效度的測量工具，有多國翻譯版本 (Gavriilidou & Mitits, 2016)，廣為許多研究者使用。

學術界廣用上述問卷或是國內外其他語言學習策略問卷來進行量化研究；而深入訪談學生使用語言學習策略的研究較少。因此，本研究參照 SILL 問卷，擷取部分題目以訪談方式進行，以評估學生在外語劇場課程中語言學習策略使用的情形。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以中部某科技大學應用外語系 2018 學年度外語劇場課程大一新生乙班的其中兩組學生為對象。研究者即該課程授課教師。兩組學生各有 9 名學生，研究者將男女生平均分配，並分別編碼為 A 組和 B 組。學生代號編碼為 A1~A9 以及 B1~B9。三次訪談資料編碼舉例：A1 學生〈A1 訪一〉，〈A1 訪二〉，〈A1 訪三〉，依此類推。基於研究倫理之原則，教學前先讓兩組學生填答參與同意書，同意參加者有 16 名學生。

二、研究步驟

本研究採用訪談法，質性分析步驟如下（Maxwell, 1992; 陳向明，2002）：

（一）選擇研究工具：

本研究探討學生的學習投入及語言學習策略的使用狀況，使用的研究工具為三份質性訪談問卷，訪談問卷研擬的過程是採用學習投入量表 (LESCS) 及語言學習策略量表 (SILL) 為範本，找了五位曾修過此課程的高年級進行預訪及小組討論，從上述量表挑選出學生認為容易看懂及回答的題目來加以改編。本研究在一學期時間內進行三次訪談，採用半結構式訪談形式使用這些問卷以蒐集資料，訪談問卷設計如下說明：

1. 第一次訪談主要在蒐集這群大一新生的背景、其目標設定及學習投入情形的資料。將林淑惠與黃韞臻 (2012) 所編製的 LESCS 量表 20 題五個構面（表現、互動、情感、技巧及態度）改編為 10 題四個構面：第 1 題為蒐集學生的目標設定，其餘依次分別第 4 題為表現投入，第 5、6、7 題為互動投入，第 2、3 題為情感投入及第 8、9、10 題為態度投入。第一次問卷訪談沒放入技巧構面的原因是因為在第二次問卷訪談將會針對學習策略及技巧進行深入瞭解。
2. 第二次訪談主要在蒐集學生語言學習策略的使用，基於訪談時間安排的適切性，擷取部份的 Oxford 的語言學習策略 (SILL 問卷 7.0 版本 (Oxford, 1989)) 適用對象是英語非母語者。本研究仍然涵蓋 Oxford 六大構面，將 50 題改編為 26 題口頭問卷。問卷分為：第 1-4 題為認知策略，第 5-9 題為記憶策略，第 10-14 題為後設認知策略，第 15-19 題為補償策略，第 20-22 題為情意策略及第 23-26 題為社交策略。
3. 第三次訪談主要在蒐集學生期末學習省思與回饋，採用 LESCS 及專題導向之綜合問卷，選列總共 20 題，本研究特別將專題學習的團隊合作概念帶入問卷中，詢問學生對於小組合作學習的看法，此問卷內容分為表現、互動、情感、技巧及態度五個構面有 17 題 -- 第 2、6 題為表現投入，第 3、4、7、15、16 題為互動，第 17、18 題為情感，第 8、10、11、12、14 題為技巧及第 5、9、13 題為態度；其他 3 題為第 1 題的目標達成，第 19 題課程建議和第 20 題自我評分的質性探討。

（二）實施程序：

第一次訪談前先說明本研究，在學生理解並同意之下，邀請學生簽署及加入本研究計畫。因為前半學期的課程著重在劇場表演元素的說明與指導及學生個人獨白的訓練，數週後，學生完成第一個任務 -- 獨白表演，也逐漸與同學熟悉；之後開始帶入小組共識的專題式學習，學生開始進行分工，討論劇本主題的設定及劇本的撰寫。

1. 第一次訪談的安排在進行劇本討論及初稿撰寫之後，個別與學生約定在期中考週進行，每位學生訪談時間約為 30 分鐘。
2. 第二次訪談安排在學期第 14-15 週進行，每位學生訪談時間約為 30-50 分鐘。

3. 第三次訪談安排在學期末最後一週學生成果展演與競賽之後，每位學生訪談時間約為 30 分鐘。

(三) 蒐集資料：

研究開始前先向參與研究之學生說明此研究計畫的目的，並請學生閱讀同意書，填寫參與研究同意書，告知學生不論參加與否皆不會影響其學期成績，中途可隨時退出。以半結構式訪談蒐集資料，在學期當中進行，不疏離真實的研究情境，以代號編碼，資料儲存保密不洩漏。建立逐字稿檔案，做內容分析，編碼歸類，找出脈絡，分析學生在三次訪談中表達其學習投入與策略使用的經歷與感想。

1. 完成兩齣英語劇劇本與戲劇演出

應外系大一新生二個班在外語劇場課程共分為 8 組分別由 5 位教師授課。研究者帶領兩組，共計 18 名學生，完成兩齣英語戲劇，A 組呈現 7 頁英文劇本約 14 分鐘的戲劇，B 組撰寫了 8 頁的劇本，戲劇演出時間約 16 分鐘。此專題式課程的任務為學生先擬定話劇主題，開始撰寫劇本，所有成員必須要扮演角色，上臺演出，不可以只執行如道具製作及音效處理等幕後工作。過程中，透過小組討論，不斷增修劇本，每組須完成至少 15 分鐘不超過 20 分鐘的戲劇演出，換組時間約 5 分鐘，8 組共需 160-200 分鐘。期末成果競賽在第 18 週週三下午課外活動時間舉行，13:30 至 17:00，邀請三位評審教師完成評分及講評，隨即公布成績及頒獎。

2. 完成三次訪談

完成三次訪談所使用問卷原本為蒐集量化資料，多為是非題或選項式回答。質性訪談時學生得以表述其意見及看法，而非只是選項的勾選，因此本研究得以蒐集到學生回覆的描述性答案。研究者授課兩組共 18 名學生中，一名學生不願意簽名同意訪談；另一名學生休學，計有 16 名學生同意參與本研究。但是三次訪談過程中，人數遞減，有學生中途退出未應約接受訪談，最後接受完整三次訪談的學員編號是 A1, A2, A3, A4, A6, A8, B2, B3, B7 等 9 人。三次訪談的人數統計整理如下表（表 1）。

表 1. 接受訪談學生數統計

訪談次數	完成訪談人數	缺席者人數（代碼）
第一次訪談	16	2 (A9, B8)。
第二次訪談	12	6 (A5, A7, A9, B1, B8, B9)。
第三次訪談	12	6 (A9, B1, B4, B5, B6, B8)。
統計三次訪談	9	9 (A5, A7, A9, B1, B4, B5, B6, B8, B9)。

9 名接受完整三次訪談的學員中，A 組學生有 5 名，在整個學習過程中，A 組學生較活潑、相處融洽、態度正向，因此也比較願意接受訪談。但依照研究者觀察，他們較無法

深入處理問題，大家和諧議定劇本修訂版本，因內容較不足，教師要求再增修，經過討論數次增修，他們認為可以了就定案。B 組學生從一開始就很文靜沉默，討論及溝通過程較有問題，研究者觀察這組組員間顯得冷漠，但是仍會盡自己本分完成任務，其中有二位同學非常主動認真地增修劇本。最後比賽成績 B 組（第二名）較 A 組（第三名）優秀。

（四）資料整理與分析：

爲了真實呈現學生的觀點，本研究謄錄學生語言，以原文方式來建檔，研究者加以分解、檢視，基於理論觸覺（Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.；徐宗國譯）的概念化後，將原文縮減逐筆建立成 excel 檔案。研究者得以蒐集學生逐項回答，並檢視學生描述性答案，將學生回答「會或不會」做比較，然後再將「會或不會」的原因建立類目，加以分析比較之間關係，找出學生如何評估、反思、回饋、修正及解決問題。研究者不斷地洞察與思索，希望呈現信實度，加入自己的專業經驗與實際觀察來驗證理論。從中探討學生同儕互動的觀點。冀望本研究之發現能道出學生學習時的真實觀點，以做爲教師往後在教學策略運用時的參考依據。並將學生訪談資料與學生學習心得分析資料、分類與編碼整理，以達到研究具有「信實度」之研究品質。

肆、發現與討論

針對研究問題的回答，本研究訪談資料經過檢驗、比較、概念化及分類。有關研究对象「學習投入」情形的分析結果如下：

一、學習投入

（一）學生對語言學習的目標設定較爲空泛

本研究在第一次訪談中，詢問學生有關英語學習的目標、修讀本科目（外語劇場）。的目標、個人的未來目標等問題。結果顯示，大部分學生僅能對英語學習的目標做較廣泛的說明，對於修讀本科目（外語劇場）。的目標並無較明確的說明，均未談到針對本科目要求、期末劇場表演的目標設定等。例如，學生對英語學習設定目標，其中 1 人表示沒有目標；5 人表示希望通過多益 (TOEIC) 英文檢定，有設定自己理想分數（550 分至 800 分）；但有 1 人希望通過日文檢定 N2 級。另有 4 位學生提到多益考照爲目標，但是未設定分數。想要加強文法的有 2 位，想要加強英語溝通能力的有 4 位。這些反應顯示，學生僅對個人的英語學習目標做較廣泛的說明。至於對本科目的目標設定，學生大多回答對課程不瞭解，在研究者大致說明課程進度後，學生表示目標是希望能順利演出。探究原因是學生沒有經驗，不知道要如何設定此課程目標。學生對於劇本使用語彙、句法、情境、該如何撰寫、會有甚麼任務等等，表示十分生疏；這 16 位學生中只有一名表示高職時期曾經演過英文舞臺劇。

(二) 學習投入統計

本研究參考及修改林淑惠與黃蘊臻 (2012) 編制「大學生學習投入量表」 Learning Engagement Scale for College Students (LESCS) 的問卷為適合外語劇場課程的訪談問卷。其原本問卷共計 20 個題目分為：表現、互動、情感、技巧及態度等五個構面。第一次訪談，本研究設計問卷題目較少，未將技巧構面納入，因為學生剛開始進行劇場活動，尚不需考慮「技巧」項目。有關學習投入五大構面統計結果如表 2。

表 2. 期初【第一次訪談】學生學習投入統計

構面	題數	16 名學生總回答數	正向回答次數比	正向佔比
第一構面表現投入	1	16	16/16	100%
第二構面互動投入	3	48	14/48	29.17%
第三構面情感投入	2	32	28/32	87.50%
第四構面態度投入	3	48	22/48	45.83%

第一次 16 名學生皆接受訪談，學生學習投入的四個構面的正向回饋平均是 65.63%。

- (1) 表現投入：此構面一個題目，題號④所有學生表明不會翹課或遲到。
- (2) 互動投入：此構面三個題目，題號⑤[43.75% 學生回答會積極參與討論或發表意見]。題號⑥[1.25% 會回答老師提問]。題號⑦[必要時會勇於提問有 31.25%]。
- (3) 情感投入：此構面二個題目，題號②[87.5% 學生跟組員同學相處不錯]。題號③[87.5% 學生喜歡自己小組合作情形]。
- (4) 態度投入：此構面三個題目，題號⑧[18.75% 學生上課專心]。題號⑨[43.75% 課後時間會努力去學習英文及認真複習，56.25% 很少複習]。題號⑩[平均每週花多少時間複習劇本？18.75% 複習 1-2 小時；37.5% 複習 0.5-1 小時以內；18.75% 很少複習；25% 不複習]。

表 3. 學期末【第三次訪談】學生學習投入含團隊合作統計

構面	題數	12 名學生總回答數	答覆趨正向人次	答覆趨正向統計比例
表現投入	1	12	8	66.67%
互動投入	4	48	45	93.75%
情感投入	3	36	27	75.00%
技巧投入	5	60	53	83.33%
態度投入	3	36	32	88.89%

完成第三次訪談有 12 名學生。學生反思經歷了一學期的課程，回顧自己是否投入夠多，有無達成他們的目標等。整合如上表 3，除了表現投入，學生正向分數都在 75% 以上。

學生意見統計整理如下，為各個構面詳細的分析。

- (1) 表現投入：此構面二個題目，題號⑥[66.67% 學生說不會翹課或遲到，33.33% 學生偶而會翹課或遲到]。
- (2) 互動投入：此構面五個題目，題號②[91.67% 學生很積極練習努力學習]。題號③[100% 認為團隊合作問題討論是一項有用的學習活動]。題號⑦[83.33% 會積極地參與討論，尊重彼此的觀點]。題號⑮[100% 具備團隊互相合作的能力才能成功的演出話劇]。
- (3) 情感投入：此構面二個題目，題號④[91.67% 學生回答跟組員相處融洽，喜歡小組合作情形，小組運作方式良好。]。題號⑯[91.67% 團隊合作中，大家會尊重彼此的觀點]。題號⑱[41.67% 學生覺得團隊小組討論比教師講課學習有效]。
- (4) 技巧投入：此構面五個題目，題號⑧[91.67% 學生小組討論解決問題時能有效學到知識]。題號⑫[75% 學生覺得此課程讓自己口說英語能力更流利，也會增強自己的溝通及表達能力]。題號⑩[在學習時遇到甚麼困難呢？]。題號⑪[學生覺得可以做甚麼讓自己演出更好、更有默契？]。題號⑭[可以做甚麼讓小組演出更好、更有默契？]後面三題說明：
- (5) 態度投入：此構面三個題目，題號⑤[91.67% 持有正向的態度]。題號⑨[91.67% 會全神貫注]。題號⑰[83.33% 學生瞭解專題合作學習的重要性]。題號⑬[每天花多少時間複習劇本呢？33.33% 複習 1 小時；33.33% 複習 0.5 小時以內；33.33% 複習 15 分鐘]。

(三) 分析以上訪談資料，解答主要探討的〔研究問題 1〕如下：

問題：學生在專題式學習外語劇場課程中學習投入的情形如何？

臺灣社會自有的文化脈絡，學生較羞於表達或不是說真心話，需要仔細觀察學生學習行為，不僅只於他們自身口述，依照學習投入問卷設計的五個構面，分析訪談資料加入研究者觀察，以微觀方式分述如下：

1. 學生互動和態度的投入有顯著的提升；情感及表現投入則呈現下降趨勢。

針對完成三次訪談的 9 名學生比較其【第一次和第三次】有關學習投入的訪談資料，以問卷中的不同構面來詮釋學生訪談資料的意涵：

(1) 消極被動的態度與互動轉變為積極又正向

態度投入由 45.83% 升為 88.89% 正向積極，顯示學生態度到後期【第三次訪談】變得很認真，對於真的要在舞臺上演戲有了明確的認知，同時也瞭解，小組合作，缺一不

可。研究者觀察學生在整個學習歷程從茫然不清楚要做什麼，到完成劇本、道具、音效、臺詞背誦、排演有明確的體驗，因此改變態度。這現象越是接近期末成果競賽越明顯，大家主動加緊練習。另外，調查學生最後二週學習情形，9名學生表示每天練習或是一週至少四次研讀及背誦劇本，而每天練習 10-15 分鐘有 3 人，每天半小時有 3 人，每天一小時有 3 人。比起第一次訪問時，練習時數最多的學生是每週花 1-2 小時，進步很多。以下挑選 3 名學生比較其前後訪談的回答。

我蠻容易分心的，所以沒辦法一整節都那麼認真（A2 訪一）。很專心，因為我是組長，所以要當一個榜樣，不然組員會跟著亂起來。相當全神貫注，不然這樣子大家都沒有精神，就會把整個劇都拖慢（A2 訪三）。

我過 20 分鐘就會開始分心（A3 訪一）。很專心，因為為了這齣戲，我想讓它演得更好、更棒。非常專注，因為如果有一個人偷懶，大家就會開始偷懶（A3 訪三）。

上課多沒多久，就會開始不專心（B3 訪一）。我很專心，這樣才不會讓排演的時間更長，然後整個流程才能更順暢。很專注的，因為這是團隊，也要記住別人的臺詞才知道自己甚麼時候要講話（B3 訪三）。

互動投入由 29.17% 進步為 93.75%，是非常大的轉變。【第一次訪談】29.17% 數字代表學生瞭解自己過去學習經驗，因此一開始就坦白承認，評估自己做不到。資料顯示學生不太投入學習，整體表現顯得被動消極，不太參與討論、不是很專心、不會主動回應老師及提問。研究者觀察這些描述的狀況是學生在教室內常有的經驗。研究者持續觀察，前半段時間部份學生即使是小組上課仍然不太積極參與，甚至玩手機；經阻止，仍易再犯；或許學生覺得任務太難。另外，有些學生即使到課，通常表現事不關己，不會熱心參與討論及問題解決，但是小組中有部份學生持續努力，逐步完成任務。【第三次訪談】在期末進行，大家明顯地互動進步為 93.75%，因為活動的頻繁，學生為解決問題而積極參與排練。由此可見專題式的學習能激起學生熱情，讓學生主動發揮，而不是傳統式坐著聽課。學生也表示劇場課程是門活潑有趣的課，因此最終能看到學生改變行為。以下挑選 3 名學生比較其前後訪談的回答。

我不會主動回答，除非老師點到我。我也不會在課堂提問，通常都是問同學（A4 訪一）。我會積極加入討論。我會參與意見並提供一些個人看法來讓大家一起解決（A4 訪三）。

我會參與討論和提出建議，但不算太常（A6 訪一）。我會在我認為可以換個方式和有改善的想法的時候提出自己的意見，也許不被採納，但至少能在團隊中有所貢獻（A6 訪三）。

小組中，我是最常發表意見的（B7訪一）。會積極參與討論，並且記錄當中發生了哪些狀況（B7訪三）。

這部分的資料還有一個現象就是9名接受三次訪談的同學在課堂互動從頭到尾顯得較積極，A組學生互動比較好，8人有6人完成三次訪談。未完成三次訪談者有更大比例是不太參與討論、不很專心、不會主動回應，如下。

不太會，組長都會分配好工作給我們。有加分或者點到我的時候我會回答（B5訪一）。

偶爾會參與討論但沒有時常提出意見。老師提出問題叫我回答時才會回答，但答案不一定正確。不會主動提問（B9訪一）。

以上學生在態度與互動上變得積極又正向，探究原因為劇場課程的設計，學生為達到的課程目標需要改變行為，組長負責帶領小組，但同儕之間要學習合作，完成專題式的任務，而不是依賴教師。因此，雖然缺乏自身經驗，基於合作學習，大部分學生會規劃實際行動，推動自己為個人修正目標，調整時間及學習方式，盡力完成任務。許多學生表示不希望拖累他人。他們在認知上能歸因及透過行為控制，察覺自己可以更努力而改變結果。

我目前的目標是很想流暢地跟外國人溝通。針對外語劇場的演出，我希望大家都能把臺詞背熟，表演的很順暢（A2訪一）。

我覺得演出超乎我們的預期，我沒想到我們能得名，隊員他們都蠻配合的，都很好。非常融洽，尤其是默契很好…我覺得這學期的外語劇場，我蠻滿意的，就是組員的那些表現都不錯（A2訪三）。

(2) 自稱不遲到或與同學相處融洽，但言行不符自省能力不足與舊有習性的改變較弱表現投入面向，學生表示不會遲到或蹺課由100%轉為66.67%。學期初所有學生說自己不遲到不缺課，但是和自己表現出來的現象不符，有落差，依研究者觀察每次上課約有2-3位學生會遲到；偶爾幾次上課也大概有3-5位學生會缺課。100%代表的意涵可能是學生對自己的期許不會缺課，但實際表現不如自我評估預期表現好。到了學期中以後，學生意識到自己參與課程的難度增加，需要密集排演，學生確實因為打工或晚睡因而遲到或缺課，因此在最後訪談時表示自己會遲到或缺課。

我不曾遲到和未到課（A8訪一）。

有時整個下午都要排練，如果有事情就沒去參與。到最後都有認真的去練習（A8訪三）。

都會排除萬難，一定會到，不然會拖到進度（B2 訪一）。

偶爾有事的話，會稍微遲到一下（B2 訪三）。

情感投入由 87.50% 降為 75%，【第三次訪談】組員訪談時表示相處融洽極尊重彼此觀點都是高度正向 91.67%，但有關團隊小組討論的成效，12 名學生中仍有 5 名認為習慣聽課，老師授課學習較多，可見學生仍有被動的習性。研究者觀察，組員宣稱相處融洽，但是由於不善於討論，其實顯得有些冷漠。B7 同學不喜歡組員相處模式，B9 同學未完成三次訪談，他也覺得組員相處有問題。

我覺得老師授課比較有用，因為老師會給我們重點（A4 訪三）。

我還是覺得傳統的講課方式比較輕鬆，至少只要坐在下面聽講而已（A6 訪三）。

我還是習慣課堂聽講，比較不用去思考那麼多的問題（A8 訪三）。

只跟特定幾個較融洽。不喜歡，因為經常開天窗。運作方式不好，隊員參與度不夠。小組合作學習是有效的因為可以吸取多方意見，也可以增加自身的溝通能力。希望隊員向心力更強（B7 訪三）。

整體來說還算融洽，但沒有很喜歡小組運作的方式，因為遇到問題時大家的意見都不一樣，甚至有些人只會出一張嘴，到最後什麼事都沒做，我們還得承擔這個責任，所以我覺得蠻麻煩的（B9 訪三）。

2. 技巧投入的構面，學生表達遇到學習困難，也須改善效率並努力學習。

(1) 瞭解自己的學習困難—單字、文法、發音和怕羞

【第三次訪談】瞭解學生在語言的技能上，學習英語時遇到甚麼困難（第 8 題），學生回應統計有單字、文法及發音的問題，有一名學生表示英文要說出口很困難，因為怕羞。舉例如下：

學習英語時遇到的困難是容易忘記單字的意思（A1 訪三）。

我遇到的困難是文法的部分，有時候不知道要怎麼運用時態（A2 訪三）。

連音的部分，有時候遇到一些字都會唸不太出來（A3 訪三）。

我遇到的困難是有些相似字很難分清楚，多了一個字母意思就天差地遠（A4 訪三）。

不敢說，怕說錯，在現在的環境下，說英語的機會少，加上周圍都是認識的人，說英文怕害羞（A6 訪三）。

單字記不熟，然後要說的時候說不出來，無法完整去表達，臺詞的部分沒辦法記得很透徹（A8 訪三）。

發音的部分，有時候會讀不出來，都要查 GOOGLE（B2 訪三）。

文法，有時候不懂文法的地方，就要求助同學（B3 訪三）。

(2) 評估自己的口語能力，訓練後流利有自信。

第 12 題口說英語能力變得更流利嗎？也會增強你的溝通及表達能力嗎？大部分學生都認為自己說得更流利，也比較有信心。這方面研究者的觀察是，學生經過訓練，被要求要大聲說話，要在舞臺上大方地表演，所以在音量和肢體語言上都經過不斷的調整，所以學生覺得有自信了。

我覺得有增加口說能力，比以往更能順暢的用英語表達自己的想法（A1 訪三）。我覺得對我跟別人用英文對話相當有幫助，因為整齣戲都是英文表達（A2 訪三）。

讓我更不畏懼用英文去跟別人溝通（A3 訪三）。

是的，經過這次演出，讓我英文口說部分有比較流利一點（A4 訪三）。

在這段期間確實比較敢講，不斷的唸稿，也對英文的表達更流利，背臺詞也對英文語法有一定的進步和成長（A6 訪三）。

這段期間有變得比較敢說，說多了自己就上手，說英文時也比較不會卡卡的（A8 訪三）。

我覺得對講英文更流利是有幫助的，因為整個過程都是用英文，練習口說的部份會變好很多（B2 訪三）。

當然有幫助，讓我覺得我能跟外國人溝通了（B3 訪三）。

比以往更能流利的說英文。單純的背臺詞並無增加溝通及表達能力（B7 訪三）。

最後一位同學的回答非常理智，她瞭解自己背了臺詞，增加流利度，但沒有增加溝通及表達能力，但詢問其狀況及瞭解其原因是因為學生沒有更多的英語環境去實際使用，既使有也多是在其他英文課堂上演練而非真實 (authentic) 情境，或者是害羞很少開口。研究者仍是鼓勵學生們，多多背誦句子，如同劇場表演時背誦臺詞，句型的概念會烙印在腦海中，溝通及表達時會派上用場。因為透過口說，背誦英文句子，如 Honig (2007) 說明口語發展過程，幼兒在語意傳達的學習過程會包含學習語音和句法，其中包含音素 (phonemes)、句構 (syntax)、詞素 (morphemes) 和語意 (semantic) 等要素。在母語的環境，幼兒聆聽及模仿，然後會逐漸地自我修正。所以，外語學習者必須增加自己聆聽及口說機會，而透過背誦句子可使學習者在發音、句構及語意上奠定其語言基礎。

(3) 學生瞭解劇場課程意義，願意付出改善學習效率及努力讓演出更完美。

完成劇場課程的目標，小組能順利演出，請學生反思如何更有效率的學到知識？可以做甚麼讓自己演出更好？以及讓小組更有默契？學生在學習過程逐步進展到後期，任務的比重是越來越大，在時間軸上的分配是不平均的投入。學生調整自己的步伐，瞭解任務目

標及其難度，釐清任務步驟，認知任務重要性及進程。學生認知到此課程的意義後，瞭解透過小組討論可以解決問題，建議改善小組運作，建立良好的關係，凝聚小組意識。以下抽選幾位代表性來闡述學生感受。

團隊合作是讓學習更有效率，可以吸取多方意見且能學到一些自己不知道的知識。我找到機會就背臺詞與練習走位，也積極參加問題討論，並做出貢獻。我應該多付出一倍以上的時間下去練習，並跟組員培養默契（A1訪三）。

除了在演出的時候因為緊張所以有小忘詞，其他的部分都還滿意，在演出過後也對整組的表現感到意外和滿意，畢竟劇本改了又改，到最後還能有不錯的成績覺得很開心。我覺得我們這組在排練準備的過程中跟另一組比的話都還算和諧，雖然我可能一開始比較沒進入狀況，也覺得演這個話劇很麻煩，要一直背稿演練，但現在發表完後就比較瞭解這過程和意義了，如果要一個小組有效率和和諧的運作，互相討論和接收彼此意見是重要的。偶爾會因為占用到個人時間然後沒去，這真的挺花時間的，有時候有自己的事情都會被排練耽誤到。在演出前一陣子都很努力很用力地背臺詞，然後小組也一直不停的運用空閒時間練習預演走位，最後大家都很認真和投入於準備這次的話劇演出。我會在我認為可以換個方式和有改善的想法的時候提出自己的意見，也許不被採納，但至少能在團隊中有所貢獻。真的在排練時會很專心的扮演自己的角色，畢竟團隊活動，不想拖累同組，大家都已經很辛苦了（A6訪三）。

從以上訪談，整理學生回應，訪談學生瞭解其「學習投入」情形：《是否主動發言回答或提問》，《是否會花時間複習功課》，《與同學相處是否融洽》，《是否容易分心》，《團隊合作是否重要》，《遇到困難》，《評估學習狀況》等。在訪談過程中，留意學生是否心不在焉，無心學習，或另有規劃。呼應到 Fredricks et al., (2004) 指稱學習投入是學生在情感上對同學、老師及學校的認同；Christenson 與 Anderson (2002) 談心理上的歸屬、認知（自我調整學習）。和行為方面（寫作業、複習功課的時間）等。因此，教學時多多關心學生的學習投入，才能找出學生學習問題或困難處，並及時給予協助。學生的狀況或許不佳，但是透過訪談，也讓學生察覺和省思自己的學習行為，也是有助學生學習。

二、語言學習策略

（一）語言學習策略的認識

【第二次訪談】是在學期中，目標是要瞭解學生語言學習策略的運用。在執行劇場課程各階段任務，學生覺得撰寫劇本是最困難的環節，從開始構思撰寫劇本，教師先請學生

探討劇本情節，請學生找出主軸，如何修改故事，發展新的情境等等。學生對於教師丟出的問題完全無法進行討論，這部分需要全體組員的參與，但有些學生未參與討論，在學習策略上的運用效率不佳。如同 Blumenfeld et al. (1991) 所提之學生會抗拒高階認知處理的任務而協調轉為較簡單化的處理方式。

每一組大約 2-3 名學生實際參與撰寫與教師討論。其他學生受限於能力，討論不出如何增加臺詞或者是達到教師要求的情節精彩度或完整性。教師詢問每一句話是有甚麼涵義，每個角色性格特質如何，表演者可以用甚麼方式表演，希望帶領小組進行更細部的討論及如何解決排演的問題。好幾週的課程進展很慢，學生邊理解臺詞，邊走位做一些動作。但教師發現下一次上課時學生又忘記了，還是沒背好臺詞。同學間冷漠，不敢發表意見，不敢要求別人，因為自己也做不好。

透過課程指導及訪談，學生逐漸理解劇場課程的任務。從撰寫劇本的過程及彩排階段，教師看到學生學習進步的情形；而學生背誦臺詞時，教師可觀察及透過訪談瞭解他們學習策略的運用。雖然學習有缺陷，但是透過深入訪談讓學生省思、發現問題及改善問題；因此，這些都是本研究的價值所在。

(二) 語言學習策略使用統計

【第二次訪談】題目是研究者從 Oxford 的 50 題 SILL 問卷中依照學生的背景、學習習性、文化適應性等因素挑選了 26 題。研究者先找了 5 名高年級生進行預試訪談，以及討論訪談题目的恰當性，屏除他們認為不易回答的题目。最後與學生共同挑選了 26 題题目。安排訪談時間，16 名學生中只有 12 名依約受訪。以下分析只挑選部分题目或綜合一些题目，因為學生對這些學習策略的運用的回應值得關注。以下將語言學習策略六大構面第二次訪談的資料分析如表 4。

表 4. 學生語言學習策略使用統計

策略分類	題數	12 名學生 總回答數	會使用該策略 次數比	會使用該策略 統計比例
第一構面認知策略	4	48	30/48	62.50%
第二構面記憶策略	6	72	48/72	66.67%
第三構面補償策略	4	48	42/48	87.50%
第四構面後設認知策略	5	60	41/60	68.33%
第五構面情意策略	3	36	26/36	72.22%
第六構面社交策略	4	48	42/48	87.50%

(三) 分析以上訪談資料，解答主要探討的〔研究問題 2〕如下：

問題：學生在專題式外語劇場課程中運用語言學習策略情形如何？

經過訪談，本研究發現學生在最初階段缺乏語言學習策略的認識，如：背單字的技巧、練習發音的技巧、瞭解句意的技巧、強化學習的方式、反思自己學習狀況、自己對語言及文化的情感連結、及自己的社交策略等等。雖然學生有自己的答案，大多是中庸不很明確的答案，如：「會，但不常使用」；或者是「不會，但如果有機會」（表 2、表 3）。研究觀察學生若表示有使用一些策略的，可能也不是很認真常去使用。而有學生表示不知道如何使用某些策略，所以需要教師給予指導。學生在長期求學過程中，一直沒有學習到恰當的語言學習策略。如果教師給予指導，學生應該會有更好的表現。教學者只注意到將課程專業概念教給學生，卻忽略學生學習策略的運用，也造成學生無法學好的。

學生答題敘述的文字資料，經分析統計後，發現學生偏重使用 8 成至 9 成的〔社交策略〕及〔後設認知策略〕；其餘〔記憶策略〕、〔認知策略〕、〔補償策略〕、和〔情感策略〕各細項指標使用的情形都在 6 成至 7 成。學生原本受限於英文能力無法跟上腳步，唸稿十分不順；在不斷的排演中，試著找尋方法改善他們發音、認字、背句子等困難。總言之，將學生的意見依照策略屬性不同來分析，以瞭解學生各項策略使用情形。分析整理如下：

1. 學生常用社交策略求助他人，希望對方改正其錯誤。

從上面表 4 的統計得知學生較常使用的是〔社交策略〕 87.5%，也就是在社交策略構面顯示大多數學生會求助，在英語會話中，聽不懂的地方，會要求對方說慢一點或重說一遍，會要求對方改正錯誤，會請求幫助，會試著學習英語國家的文化。訪談學生時，發現他們很直率地回答，希望能學習正確用法，不介意對方直接糾正。

會希望當下講錯就直接就糾正我，以免之後再犯同樣的錯誤（A2 訪二）。

我會請對方再說一次，仔細去聆聽。我會去學習我喜歡的明星的國家的文化（A4 訪二）。

會希望，不然一直說錯的話，會被笑。遇到一些不會唸的，會找那些上課比較認真的同學去問。會想瞭解他們的文化，因為要瞭解他們的文化才能學習他們的語言（B2 訪二）。

但其中 B3 和 B6 同學屬於不認同，比較抗拒學習英文及瞭解英語系國家的文化，須持續關注這二位學生的學習。

不會。就不會想去學習其他國家的東西（B3 訪二）。

直接忽略帶過，假裝聽的懂。不會，錯了就錯。單純不想學習覺得沒必要（B6 訪二）。

2. 補償策略幫助學生突破難處，比手畫腳換字表達。

綜言之，本研究統計學生在補償構面的策略使用率高達 87.5%，得知學生認為自己會猜字義、試著使用不同的字、或是比手畫腳來表達，以尋找練習機會。在 Oxford 的 SILL 問卷中詢問學生是否會尋找中文和英文間的異同處？會不會猜字義？或是換同義字來表

達？或是以手勢或動作來表達？在閱讀英文時，不會每個字都去查字典。此項策略讓學習者使用目標語言溝通時，能盡力想像及表達，用最簡單的字或動作來表達，增加學生學習信心，淺顯平實也能理解閱讀或是與人溝通。學生意見如下：

會。就比手畫腳，如果知道那個字的意思的話，但不知道怎麼唸（A2 訪二）。

我會去猜測一下再去查它的意思。通常都猜錯。我會改用其他相似簡單的詞去解釋（A3 訪二）。

我會去看上下句的意思來猜這個單字的意思。我會用差不多意思的字詞來讓對方理解（A4 訪二）。

我會去對中英文交叉意思，有些中英文不能全靠字意上的翻譯，要看他們的差異處（A6 訪二）。

不會每個字都查字典，有些會直接用猜的去猜他的意思再去查（B2 訪二）。

先嘗試尋找其他替換字，若無才會使用手勢或動作來表達。不會每個字都查字典，利用前後文去猜測單字的意思（B7 訪二）。

3. 常緊張但願意嘗試表達，壓力化為情意策略上的正向能量。

〔情意策略〕使用率平均 72.22%，學生對於畏懼犯錯仍會鼓勵自己說英語這項目表示願意嘗試。同時，會留意自己常覺得緊張、怕犯錯。會和別人討論自己學英語的感受佔約六成。大多是正向的，雖然會犯錯，還是願意嘗試表達。這些描述顯示學生會留意自己的感受，學習外語時確實有壓力，但希望壓力化為正向能量。

不在意會不會緊張。不會找人，沒有對象可以一起討論（A1 訪二）。

會，要多說，就算錯的也要嘗試說說看，錯了的話，別人也會糾正我，我也可以改進自己的錯誤。就怕會講錯，用錯文法，但我還是勇於表達（A2 訪二）。

就算錯了我還是會繼續說下去。就把它當成一般對話聊天，讓自己輕鬆一點（A3 訪二）。

會緊張，害怕說錯之類的情況。跟朋友之間會互相交流，也會討論英語證照的準備或已考過的經驗和學習方法（A6 訪二）。

看情況，熟人在旁邊就會比較彆扭。會緊張，特別是上臺報告時會緊張（A8 訪二）。

我不會畏懼，我勇於說英文。通常情況下不會緊張（B7 訪二）。

4. 後設認知策略幫助學生學會思索改進學習困難或缺點。

〔後設認知策略〕使用率平均為 68.33%，此策略非常重要，能有效影響英語學習成就（吳素卿，2012；Chou, 2014）。根據 Gagné (1984, 382) 定義認知策略為「用以支配自

己的心智過程的內部組織起來的技能—包含覺知、學習、記憶、思考等過程」；而 Flavell (1979) 區別人們使用認知策略之外，會運用更高階的思考能力，去尋找解決問題的方法，而這解決問題的策略能力就是〔後設認知〕能力。

這些問題主要詢問學生在遇到困難時，思索先前累積的認知知識，可用來改進及化解他們遇到的問題。本研究學生在留意自己的英語錯誤、試著找出如何學好英語的方式二項，都是 12 人中有 10 人是如此。有明確的目標學英文，或是會多閱讀英文各佔 75%。正如 Rubin (1975, 47) 曾說：「優秀的語言學習者練習並監督自己和他人的言語。」但是，留心尋訪可以用英語交談的對象比率很低，只人 3 人 25%。研究者發現，認真學習者會主動在課堂上跟外師溝通。綜論，學生回應如下：

不會留意自己的英語錯誤，需要他人協助指出自己的英語錯誤才能加以改正 (A1 訪二)。

沒有，目前還沒有給自己設甚麼目標。如果要設的話，應該是多益，要先過畢業門檻吧 (A2 訪二)。

有，我會去詢問老師如何學習英文。現在開始會，因為課業的問題，所以就會去多讀一點英文 (A3 訪二)。

會喔，像是考完試尤其選擇題特別去看錯的題目，來加深印象。像學校聽講課就是非常好跟外師溝通的機會，平常在我們生活環境中是真的比較少能用英語溝通的機會 (A8 訪二)。

有些文法或單字寫錯，會特別再去看一次，糾正錯誤。我覺得就是多聽、多學 (B2 訪二)。

我有時候看手機，看到英文的東西我就會看。但平常我不會主動講英文，有人講英文，我才會跟他講英文 (B3 訪二)。

會自己留意，也會請他人協助自己的錯誤並加以改進。一有空檔就會閱讀。我的目標是爲了有更好的工作與薪水 (B7 訪二)。

5. 學生須加強使用記憶策略，協助記憶與回顧新訊息。

〔記憶策略〕構面使用率平均爲 66.67%，在 Oxford 的記憶策略指的項目有反覆練習說或寫英文生字、練習英語發音、嘗試以英語交談、看英語發音的電視節目或電影等、閱讀英文書刊來學習。大約六成學生反映會透過操作記憶以及加深的歷程來學習。學生需要多開口練習，大腦將所接收的訊息立即留在感覺記憶區，需要再加上運用，才能將短期記憶留在長期記憶區。

研究者詢問學生在背英文單字時，能將字音與字形聯想；發音時能留意拼字音節如何形成發音；以詞類變化的一群字同時記憶；背單字時，能試著將意思相似或相反的英文單字放在一起幫助記憶，學生大多回答會如此背誦單字。但有些學生看懂音標或不懂音標，

是發音不好，想要學習卻方法不對，都會影響其學習字彙甚至句子的成效。如果學生死背，不見得能學好，若無深層的學習，對於目標外國語程度的培養沒有絕對的關係。所以記憶策略要用對用好，才能增強成效。以下是本研究學生回答：

不會練習英語發音。我都是死背的。我會看英文電影。我會嘗試把字幕用掉，只聽英文（A2 訪二）。

我會寫一次唸兩次這樣反覆去記。我會反覆練習說或寫英文生字。但我不會主動找人說英語，就是在路上遇到外國人才會對話（A4 訪二）。

對不熟的或無法一眼去唸出來的單字我會拆開慢慢拼，或打開 google 翻譯聽語音的發音。會喔，尤其是能有機會跟說英語的人聊天我會盡量去多說兩句。有時候會看短篇的英文故事，比較好吸收，不會因為長篇而困頓（A6 訪二）。

會啊，有 KK 音標就會看 KK 音標，如果沒有的話就 GOOGLE 翻譯。我會閱讀英文文章，有時候看手機看到英文的東西我就會看（B3 訪二）。

曾經嘗試過，但撐不久（B7 訪二）。

6. 認知策略促進學生辨別思索分析歸納其學習方法。

〔認知策略〕構面學生使用率平均是 62.5%，亦是需要強化的技能。張春興(1994)闡釋認知策略是個人自主控制其內在心理活動歷程，從而獲得新知識的一切方法。謝進昌(2015)則定義認知策略是學習者利用一些邏輯推理來幫助學習英文。本研究採用 Oxford 的語言學習認知策略，提到使用某個英文字的情況來記憶那個字，用相類似的發音來記，以英文單字或片語出現位置來記憶，以及會複習英文等問題。這些問題讓學生思考及留意學英文時，是運用何種心智技能來幫助自己學習，進行辨別思索分析歸納，本研究訪談學生表示會運用此策略，但大多未能深化，學生回應如下：

我會透過拼字來練習生字（A2 訪二）。

會，我會模擬情境然後去背那個單字（A3 訪二）。

我會去試著聯想這個英文字會出現的對話來去記憶單字（A4 訪二）。

會與中文連結或者跟相似的發音來增加記憶。會，尤其是看日常生活場景出現的英文字句來記憶（A8 訪二）。

我會，我都是用諧音的方式去記（B2 訪二）。

我覺得發音是最好記的方法。但我不會記位置，通常看到就背起來（B3 訪二）。

會持續反覆練習，直到記起來為止（B7 訪二）。

心血來潮時才複習（B4 訪二）。

綜上所述，本研究學生最常使用策略為社交策略與補償策略，相似於黃凱明(2015)

的研究調查 322 位南部技職院校學生顯示大學生最常使用的策略為「補償策略」，而最少使用的為「社交策略」與「情感策略」，一般而言使用學習策略頻率並不高。本研究以小組形式進行，因此可能是學生會常使用社交策略的原因。而本研究對象也常用補償策略是因為他們以肢體語言或替換簡單的字來溝通，符合 Yu (2006) 研究 133 名國中生使用學習策略，發現中等程度和高階程度學生最常使用後設認知策略，而低成就學習者最常使用補償策略。而本課程為口語表演的劇場課程，也符合 Karbalaei 與 Negin Taji (2014) 研究 120 名學生英語口說測驗，發現學生會使用各種 Oxford 語言學習策略類目之一補償策略來與人溝通。以上是透過這些文獻分析發現的共同處。

三、綜合分析與討論：

最後綜合分析，本課程的特質和進行的模式如 Blumenfeld et al, (1991) 明確地表示專題式學習需要學生有相關知識、努力、毅力、調節自己行為；此外，學生能規劃、蒐集資料、評估所找資料及使用方法；最後才能產出作品。所以，這些都是造成專題產出困難的因素。最後由教師介入指導，引導學生步上正軌。到了接近學期末，學生為了上臺演出，開始運用較多的語言學習策略，學習的狀況有持續的進步，好幾位學生扮演的角色臺詞很多，也都能逐漸熟悉，朗朗上口。英語學習策略與英語成就具有顯著正相關；因此，透過此課程，學生須反覆應用教材等資源，改善了英語學習策略，必有助於其英語能力之提升。透過劇場演出，大多數學生唸臺詞更流利了；學生能展現自信心，在舞臺上勇敢表達。學生在期末演出後一致表示辛苦是值得的，也會反思應該更盡心盡力，如果再有機會要更努力，也會推薦此課程。學生評估自己這個課程的表現 12 人自評 1-10 分，平均分數為 6.83 分。最後，研究者解讀 9 名學生評價，分述如下：

(一) 樂觀正面的有 A2, A4 和 B2。研究者也發現這些學生的特質也多半是開朗正向，學習過程中，與人溝通順暢，配合度也較高，小組聚會討論或排演都積極。

我覺得演出超乎我們的預期，我沒想到我們能得名，隊員他們都蠻配合的，都很好。我覺得這學期的外語劇場，我蠻滿意的，就是對組員的那些表現都不錯。我給自己 7 分因為有時臺詞沒有背熟，還要別人提醒，有些動作覺得沒有做到位 (A2 訪三)。

我覺得出乎意料超出我預期的目標，我很滿意我們得了第三名。我覺得外語劇場雖然很好玩，但是有點浪費時間。給自己 7 分，我覺得我有及格的但還是可以再更好一點 (A4 訪三)。

我覺得已經很努力都把臺詞背起來，也沒有太大的忘詞，然後我覺得我們團隊做的很棒，沒有甚麼失誤，很棒。一開始的時候，再找劇本的時候目標沒有那麼明確，然後找一個很明確的目標的話，就可以很快去練習。大概是 7 分吧，因為很多地方還要去加強，背熟劇本之類的 (B2 訪三)。

- (二) 原本學習表現消極負面，訪談時也表示不會運用許多策略，但因為期末成果而改變觀念的有 A1 和 B3。此課程的學習歷程改變他們的看法，經歷茫然及痛苦，學生有所成長，才能轉變看法，覺得滿意。

有達到目標，而且得第三名。滿意，對於組員與自己的表現很滿意。可以繼續開此課程給以後的學弟妹們，是門有趣的課程。給自己 5 分，仍然有對自己不滿意的地方，例如忘詞和走位不順 (A1 訪三)。

我覺得每個人的表情、動作、語言都非常到位。結果還算不錯。我覺得外語劇場可以早點就開始練習，這樣到表演前的話太趕，會來不及背熟東西。7 分，因為有時候我會忘詞，有時候會跟不上大家 (B3 訪三)。

- (三) 學生有些建議可以改進課程有 A3, A8, A6 和 B7。但是研究者回應，學生需要學習肢體語言，劇場概論，聲音訓練，個人獨白表演，還有要撰寫劇本，所以才將主軸放在後半學期。雖然提前開始撰寫劇本，但是過程是辛苦且耗時的。大一就學習此門課，是為了讓學生加強口語，能透過演戲讓學生知道口說的重要性，非傳統上課方式。

我覺得還是有些地方需要改進，還需要加強。但整體而言算還不錯。我覺得外語劇場可以從第一週就開始練習，不用從第九週。給自己 8 分，我覺得我自己蠻積極努力參與的 (A3 訪三)。

除了在演出的時候因為緊張所以有小忘詞，其他的部分都還滿意，在演出過後也對整組的表現感到意外和滿意，畢竟劇本改了又改，到最後還能有不錯的成績覺得很開心。一開始課程讓人覺得很混淆和浪費時間，然後剛升上大學就有這種課覺得有點吃力，很多同學也都剛認識不久就要籌組團隊的活動學習，在互相不了解的情況下，會覺得很麻煩。7 分吧，我認為我有點忘詞，有表現不好的地方 (A6 訪三)。

覺得花費的時間太多了，畢竟還有其他科目要考試和準備，建議不要一年級剛進來就有這門課，剛開始大家都不熟，有點浪費前面的時間 (A8 訪三)。

有達到預設目標至少有參與演出。沒有很滿意但至少大家都努力去演出了。希望可以自己選擇隊員。五分，對於自己的表現沒有很滿意，也會有忘詞和走錯位的地方 (B7 訪三)。

伍、結論

英文戲劇具備一定的親和性和非功利性。戲劇表演的過程就是培養健全人格的過程在參與戲劇表演的過程中，學生身為表演者對於戲劇角色中的喜怒哀樂、悲歡離合有著真實

的體驗，充分體驗創造的快樂，同時還可以通過和戲劇演員進行交流，逐漸培養其合作與創新精神。學生可以透過對舞臺、燈光和道具等問題進行協調，逐漸培養學生的責任感，提高學生的實際操作能力。英文戲劇表演有效提高了大學生的人文素養，對於大學生的全面發展有著積極意義。學生需要改編劇本，找出戲劇的主軸，依該主軸決定臺詞，使每個人物的特質表現出來。英文戲劇表演搭配專題式英語學習法，以現實世界為基礎，並以學生為中心，成為有效的學習方式。

本研究的成果顯示外語劇場課程帶給學生學習的正面效應；藉由小組教學，學生們與教師有更多互動的機會；這種以學生有產出成果的學習型態還是優於大部分傳統講述式的課程。透過有建設性的課程實施，賦予學生情境語言任務，強調把學習置到複雜的、有意義的情境，培養學生自發探究和合作的精神。課程結束後，學生自述沒想到可以完成任務，不但克服上臺演戲的恐懼感，也改善自己的口語流利度，留意到發音和語調，也更熟悉了許多句型。同時也改善了大一新生剛入學時彼此的陌生感。此課程非一般大四學生的英語話劇畢業公演，利用英語劇場演練作為學生進入大學學習英語的起點，此課程是相當值得推動的，促成他們瞭解自己學習英語的實力及促動他們在未來大學生涯能夠明確的設定自己的學習目標。此外，每一年的新生，或者是每一組的成員都有很大的差異性，教師都會面臨極大的挑戰，將需要再磨練帶領專題的能力，訓練問題設計能力，及培養學生解決問題的能力。另外，本研究仍有限制，訪談學生時，部分學生表示並無真正增加英語口說的溝通及表達能力；這部分是值得更多的教學實踐，給予學生更多的英語口說訓練是我們英語教師在教學現場努力的目標；研究者也希望未來能再延續研究探討此問題。希望本研究的所有成果可以提供英文教師體驗更多元的英語教學方式，以劇場表演或是其他活動設計能增進學生的英語學習能力及學習策略的運用，以改善英語教學成效。

對未來研究者提供建議是實施訪談時須瞭解學生的狀態，學生緊張不自在可能是氣氛太嚴肅。訪談題目過多，也造成學生焦躁。本研究的限制是因為文化因素造成可能的偏差，學生在接受訪談時，可能有所保留不會照實回答，也可能自省能力不足，未能更深入表達。研究者再加追問，很多受訪者也只是稍微沉思，再重述原回應，並未再給新的或更多的回答。另外就是訪談題數較多，時間長，學生到後面時間較無耐心回答，例如詢問學習策略的使用時，學生無法舉例說明；研究者再進一步詢問複習劇本，如何加強某些單字或句子，學生很少能回答，大多只是很籠統的回答不認識的字，隨便唸沒有查字典。無論如何，人為的變數很大，這也是研究過程中不易掌控的過程。雖有缺陷，不過比起量化以數字統計，質性訪談還是多了人性的溫暖。

參考文獻

一、中文部分

- 吳素卿 (2012)。以結構方程模式探討 - 高中生英語學習動機，學習策略使用與英語學習成就之研究。 *Spectrum*, 9-159。
- 阮璿文 (2016)。表演藝術舞臺上的多彩亮光：小劇場經驗之適性課程初探分享。 *中等教育*。第 68 卷，第 1 期，第 120-128 頁。
- 周子敬 (2008)。臺灣地區大專院校學生課程投入量表之探討。 *智慧科技與應用統計學報*, 6(2), 173-188。
- 周啓葶、黃玟君、黃平宇 (2011)。英語自我效能，英語學習策略與英語學習成就之相關研究。 *高雄師大學報* (31), 33-58。
- 林淑惠、黃韞臻 (2012)。「大學生學習投入量表」之發展， *測驗學刊*, 59(3), 373-396。 doi:10.7108/PT.201209.0373。
- 胡寶秀 Woo, J. P. S. (2020)。演戲如何促進中文作為第二語言記敘文寫作的學習動機。 *Motivation and Second Language Learning: How Stanislavski's System Motivates Learning as a Motivational Teaching Practice in Chinese Narrative Writing as a Second Language*. 亞洲戲劇教育學刊 *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 9。
- 徐宗國 (譯) (1997)。 *質性研究概論* (原作者: Strauss, A., & Corbin, J., *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*)。臺北市：巨流。
- 徐琍沂、徐遠雄 (2020)。整合鷹架理論和翻轉教學模式融入專題式學習課程。 *教學實踐與創新*, 3(1), 129-163。
- 張武昌、葉錫南、周碩貴、游毓玲、陳秋蘭、廖美玲 (2007)。臺灣英語教育政策對英語教學影響調查研究。2007 國際應用英語教學研討會暨工作坊論文集，672-686。臺北：文鶴出版社。
- 張春興 (1994)。 *教育心理學—三化取向的理論與實踐*。2007 重修二版。臺北：東華書局。
- 張鈿富 (2012)。大學生學習投入理論與評量實務之探討。 *Evaluation in Higher Education*, 41-62。
- 張麗玉 (2013)。寓學於戲：融入教育戲劇之國小五年級英語教學行動研究。 *英語教學期刊*, 37(2), 121-185。
- 陳向明 (2002)。 *社會科學質的研究*。五南圖書出版股份有限公司。
- 黃凱明 (2015)。性別差異於英語學習信念與學習策略使用。2015. PhD Thesis。 <http://140.127.82.166/handle/987654321/17801>。
- 蔡智孝 (2016)。專案導向學習模式對科技大學學生學習投入與學習成效之影響。 *德明學報*, 40(1), 25-38。

- 賴淑芳 (2019)。成果導向學習之教學設計與學習成效探討。《德明學報》，42，45-61。
- 謝進昌 (2015)。有效的英語文學習策略：來自臺灣學生學習成就評量資料庫調查結果。摘自《國家教育研究院電子報》第 109 期。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=109&content_no=2484#.X-wEZhJOuvY.link
- 藍俊雄、呂怡萱 (2020)。探討國中生英語補習經驗與學習成果之研究。《管理資訊計算》，9(1)，27-38。

二、英文部分

- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Bloom, B. (1956). *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychology*, 26(3-4), 369-398.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chou, Y. C. (2014). Learners' Beliefs About The Effectiveness of Learning English Online and Their Use of Strategies: Do College Majors Matter? *朝陽人文社會學刊*, 12(2), 121-160.
- Christenson, S. L. & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Engineer, R., Phillips, A., Thompson, J., & Nicholls, J. (2003). *Drunk and disorderly: a qualitative study of binge drinking among 18-to 24-year-olds*. London: Home Office.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London, England: James Nisbet.
- Fischer, A. (2015). Hidden features” and “overt instruction” in academic literacy practices: a case study in Engineering. *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*, 75.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2016). Adaptation of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: Developing an adaptation protocol. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 21, 588-601.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98, 184-191.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Essex, England: Pearson Longman.
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 581-613.
- Jeong, K. O. (2019). Online collaborative language learning for enhancing learner motivation and classroom engagement. *International Journal of Contents*, 15(4), 89-96.
- Karabiyik, C. (2019). The relationship between student engagement and tertiary level English language learners' achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(2), 281-293.
- Karbalaeei, A., & Negin Taji, T. (2014). Compensation Strategies: Tracking Movement in EFL Learners' Speaking Skills. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 88-102.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Kloppenborg, T. J., & Baucus, M. S. (2004). Project management in local nonprofit organizations: Engaging students in problem-based learning. *Journal of Management Education*, 28(5), 610-629.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R., & Gonyea, R. M. (2007). *Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success*. Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Maroco, J., Maroco, A., Campos, J., & Fredricks, J. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 1-12. <https://ezproxy.ctust.edu.tw:2067/10.1186/s41155-016-0042-8>

- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-299.
- McCarrell, K., & Selznick, B. (2020). (Re) Measuring community college student engagement: Testing a seven-factor CCSSE model. *Community College Review*, 48(4), 400-422.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign language annals*, 38(1), 100-107.
- Oxford, R. L. (1986). *Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. ARI Technical Report 728. Alexandria, VA: Army Research Institute. Appendices as ARI Research Note 86-92.
- Oxford, R. L. (1989). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, version 7.0 (ESL/EFL). Retrieved from <https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf>.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House-Harper and Row.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied language learning*, 7(1), 28-47.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, 2nd Edition. Taylor & Francis.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111.
- Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. *Learning strategies*, 165-205.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Sirisrimangkorn, L. (2018). The use of project-based learning focusing on drama to promote speaking skills of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 14-20.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner ? *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-319.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11(1), 1-15.

- Yu, H. C. (2006). *Motivation and learning strategy use among junior high school students with different levels of academic achievement*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University, Pingtung.
- Vann, R. J., & Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL quarterly*, 24(2), 177-198.

大學生眼中的教師分類架構及其課堂表現之探究

Exploring Teacher Classification Structure based on the Perspectives and Classroom Performance of University Students

吳仲婷*

Chung-Ting Wu

(收件日期 109 年 10 月 21 日；接受日期 109 年 11 月 15 日)

摘 要

教師爲了方便管理學生會對學生進行分類，而學生也會透由分類教師以便應對不同教師對於該課堂的要求，且學生在課堂中的行爲表現與其將教師歸爲哪個類別有很大的關聯。本研究主要探究大學生對教師的分類行爲的依據與原因以及在不同類型教師課堂上學生的行爲表現。本研究選擇一所具師資培育課程的大專院校，以一個班級的學生作爲研究對象，透由訪談的方式獲得資料。研究結果發現：一、大學生將教師先初步分類爲上課有內容型、上課沒內容型、被忽略型；上課有內容型教師又可再細分爲教學認真型、教學無聊型、上課輕鬆型；上課沒內容型教師又可再細分爲沒在上課型及不知道在幹麻型；二、大學生重視能不能在課堂上學到東西，這是其對於教師初步分類的依據；接著，大學生會進一步依照教師教學態度、上課感受對教師進行第二層次的分類；三、在課堂表現方面：大學生在教學認真型及教學有趣型教師的課堂中，學生會認真聽講、作筆記；在教學無聊型、上課沒內容型教師的課堂中，學生會划手機、睡覺、翹課及做自己的事。希冀藉由本研究的探討，能讓師資培育機構中的教育工作者能從學生觀點來了解其對教師教學的想法及行爲表現。

關鍵詞：類型、教師分類架構、學生觀點

*國立臺灣師範大學課程與教學所碩士生

Abstract

Teachers categorize students for the convenience of managing students, and students respond to the demands of different teachers by categorizing teachers. Moreover, students' behavior in the classroom has a strong correlation with the category to which they assign their teacher. This study investigates the rationale and reasons for university students' categorization of teachers and the students' behavior in classrooms with different types of teachers. In this study, a tertiary institution with a teacher training program was selected and one class of students was used as the subject of the study. Data were obtained through interviews. The results of the study revealed that: 1. University students categorized teachers as content-rich, content-free, and neglectful; content-rich teachers could be further categorized into serious, boring, and relaxed; content-free teachers could be further categorized into those who were not in class and those who did not know what they were doing; 2. University students attached importance to whether or not they could learn something in class, which determined their initial categorization of teachers; 3. As for classroom performance: university students listened attentively and took notes in the classrooms of the serious and interesting teachers; in the classrooms of the boring and content-free teachers, students swiped mobile phones, slept, skipped class, and did their own thing. Through this study, I hope that educators in teacher education institutions will be able to understand students' thoughts and behaviors in classroom settings based on students' perspectives.

Key words: type, teacher classification structure, student perspectives

壹、緒論

一、研究動機

近數十年來，在全球化的影響下，我國高等教育逐漸朝向大眾化、市場化、多樣化等趨勢發展，也代表我國大學教育從過往的菁英教育轉向大眾化教育，學生人數及學校數量的大幅增加，擁有大學文憑已不再是件稀奇的事。在升學導向主義的影響下，通常大學生涯是每個人進入職場前最後的求學階段，能否在四年中獲得能運用在未來職場上的重要知識與技能，除了學生自己在課業上的精進外，主宰學生能否有效學習的另一個重要因素就在於傳授該領域專業知識的教師們身上。

研究者大學就讀的是某師範體系的學校，班上同學大都具有師資生的資格，也就是說只要順利畢業，完成實習，通過教師檢定考試，取得教師證後，就能具備擔任中學教師的資格。回顧大學課堂風景，發現多數同學在不同課堂上的行為表現都呈現高度的一致性，偶有少數例外情況，例如在某個必修課中，就出現多數同學完全沒有在聽課的情況，滑手機的滑手機、看書的看書、睡覺的睡覺、翹課的翹課，只有少數幾位同學有在聽臺上老師講課；在選課時，也能聽到學長姐們分享哪些課必選、哪個老師教得很好等等，發現大家通常對於某些老師有相似的偏好，對於某些老師則是集體的排斥，而這些對某些老師的好惡隱約透露著學生們對教師的分類。

Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P., 與 Engestroöm, R. (2012) 指出，過去對學生分類的研究表明，學生分類在學校中十分普遍，並從多個不同角度進行研究：作為機構決策中的一個因素，涉及將在學校有問題的學生從普通班級轉出 (Mehan, 1993；Mehan et al., 1986；Säljö & Hjörne, 2009)；在師生互動方面，則為研究教師對學生的分類如何影響他們的學業進步 (Jussim & Harber, 2005；Moulton et al., 1998；Rosenthal & Jacobson, 1968；Rosenthal & Jacobson, 1992) 及教學質量 (Daniels, 2006a；Olson, 1999)；且分類也被證明是學生自身在學校學生社區中再現隔離和兩極分化的社會動態的重要因素 (Eckert, 1989；Eckert, 1990)。而國外涉及「教師如何分類學生」的依據及具體程序之相關研究多集中在 1970 年代，如 Hargreaves (1977) 提出綜合模式，教師分類學生有六個階段—刻板印象配對、典型配對、同儕配對、理想配對、磨合組件及穩定階段；Rist (1970) 指出教師心中存有「理想類型」的學生形象，會據此對學生進行分類；(轉引自 Hargreaves, 1977) 運用蒐集格子技術從教師分類學生的過程，發現教師分類學生最常依據「勤勞—懶惰」、「成熟—不成熟」、「行為良好—行為不良」三種面向建構；Keddie (1971) 則指出教師分類學生會依據學生的「社經背景」、「能力」和「社會地位」。國內相關研究中，王美文 (1996)、李昆翰 (2003) 指出教師會將學生分類，並對不同類型學生採取不同互動策略；李莉菁 (2002)、羅雅芬 (2013) 研究教師分類學生的原因，前者指出小學教師是為了讓工作有效率、迫於現實考量而尋求適當的生存策略或個人成就的追求；而後者指出國中教師為了方便管理學生，藉由分類要求學生達到與滿足教師的期望，而透過合理化的方式作分類強化的印記。

至於「學生對教師分類」的相關研究，無論國外或國內鮮少有人對之進行探討，目前只有少數幾篇相關研究，如 Gannaway (1984) 提出學生如何漸進地將教師進行分類的動態模式；Furlong (1984) 認為若想了解學生的行為，就必須先檢視學生對學校生活的觀點，以及他們對教師分類的方式，其研究指出，學生在不同情境中的行為具變異性，學生會根據對老師的評價，是嚴格或溫和，教學有效或無效，而在課堂上有不同的行為表現。黃鴻文 (2003) 指出，國中生會對教師進行分類，學生主要將老師分為很嚴與不嚴的老師，且會依據對教師的分類對其教導的科目採取不同的學習策略。徐也淨 (2006) 則針對不同性別、階級國中學生來探究其如何看待各科教師，其研究發現中上階級的男女學生較重視教師教學是否認真，而勞工階級的男學生則容易對管太多的教師產生負面觀感。

從上述研究可知，教師為了方便管理學生會對學生進行分類，而學生也會透由分類教師以便應對各種不同教師的課堂，因此學生在課堂中的行為表現與其如何看待教師有很大的關聯，而國內以學生觀點來分類教師的相關研究僅只限於研究國中階段的學生，針對大學生會如何對教師進行分類的相關研究是缺位的。出於好奇心的驅使，欲了解同樣就讀某師範體系學校的同學們，在畢業後回顧昔日教導過自己的教師們，會將其分成哪些類型，透由探討其喜愛的教師類型及厭惡的教師類型，希冀能提供師資培育機構在教學上的參考及建議。

二、研究目的

基於上述動機，本研究欲探討曾就讀師範體系學校的師資生們，對於本科系上教授及教育學程教授所進行的教師分類架構，研究目的可分為以下三項：

1. 探討師資生對教師所做的分類類型。
2. 探討師資生對教師分類的依據與原因。
3. 探討師資生在不同類型教師課堂上的行為表現。

貳、文獻探討

一、分類的意涵與功能

Bruner (1956) 指出「分類」可以幫助個體將複雜多變的外界事物進行簡化，讓原本繁雜的世界變得有條理。Oaks, Haslam 與 Tuner (1994) 提及，只要人們掌握這些已有的分類特性，當遇到新事物時，就能容易地識別它與哪種類型相近，將它視為該類型的一份子，不需再重新摸索、學習。如果不透過分類，我們就必須視每一個刺激為新的、獨立的經驗，而一一做出反應。李昆翰 (2003) 指出，分類具有簡化複雜的訊息、避免反覆的學習、形成認知的概念、作為詮釋的依據、提供行為的基礎、預測可能的發展等功能。

大學生必修及選修課繁多，且於下課後可能還會有其他外務，如參加社團活動、打工賺取生活費等，因此在面對種類繁多的課程，如何有效運用有限的時間，將影響到其學習

品質。卯靜儒 (2015) 指出學習者每天要面對不同的學科，學科的界線成爲他們很重要的學習依據，可以協助他們辨認，快速轉換不同的課程要求。教室裡每位教師有不同的潛規則，若大學生能明白不同教師對課堂的要求，就能盡速掌握應對該堂課的學習。

二、影響分類的因素

李莉菁 (2002) 指出分類者在分類過程中，牽涉到分類者的主觀意念、經驗、詮釋及社會脈絡，分類完成後會用類型化的特徵取代原有教師的型態等特性，以下參考徐也淨 (2006) 針對影響分類的因素加以說明：

(一) 個人經驗與興趣影響分類架構

人對於與其直接相關或感興趣的人事物會做「分類」的工作 (翟本瑞, 1993)，而且當涉及到覺得越重要越有意義的面向時，其分類也就越精緻，分類架構越完整。學生對於教師於課堂中的某些行爲，往往會依據自己過去的經驗，或學習興趣來判斷此位教師是否與曾經教過自己的教師有相似特質，而分門別類，對於不同類型的教師，學生在課堂上也會採取不同的應對策略。例如，學生覺得不重要或缺乏學習興趣的科目，很可能就會忽略該類型的教師；學生也會自行判斷什麼樣類型的教師才能學到東西，若是沒有在上課的教師，就會被視爲是廢課。

(二) 不同社會文化影響分類架構

根據符號互動論的觀點，個體行爲深受經驗與情境的影響，分類行爲亦是如此，人們對同樣的一個人，在不同的時空背景、社會情境下，會形成不同的分類。如同轉引自 (李莉菁, 2002)，「分類」具有社會特性，分類者會在社會脈絡及經驗所處的社會團體中，去規劃各種類型事物的特徵和價值評斷 (李莉菁, 2002)。

徐也淨 (2006) 指出在社會中與其他人展開互動時，必須先判斷哪些類型的互動型態是否適用該於社會情境。因爲在不同社會文化之中，分類架構具有差異性，處於不同文化範疇的人，由於其生活環境的不同，會有不同的認知，進而表現在對周遭事物的分類上。個人的分類行爲與其「角色」和「情境定義」有密切的關連。例如：學生關心的訊息、對人做的分類就不同於教師或教育行政人員。學生在不同的情境中，所關心的教師特質不盡相同，因此也影響其對教師的分類。

(三) 互動程度多寡影響分類架構

Berger 與 Luckman (1966) 提及類型具有匿名性質，要對人進行分類，必須仰賴相關的資訊，然而人與人之間的瞭解與互動不全是「面對面」的狀況，接觸的時間長短、次數多寡、直接或間接的經驗、關注與親密的程度，都會影響對他人的瞭解與互動程度。匿名程度愈高，人們就不會主動去獲取更多的訊息，而蒐集資訊也就更加困難。在這種情形下，對此人的認識也就不容易改變，會以最初的分類去理解。對於較爲熟識的人，則會

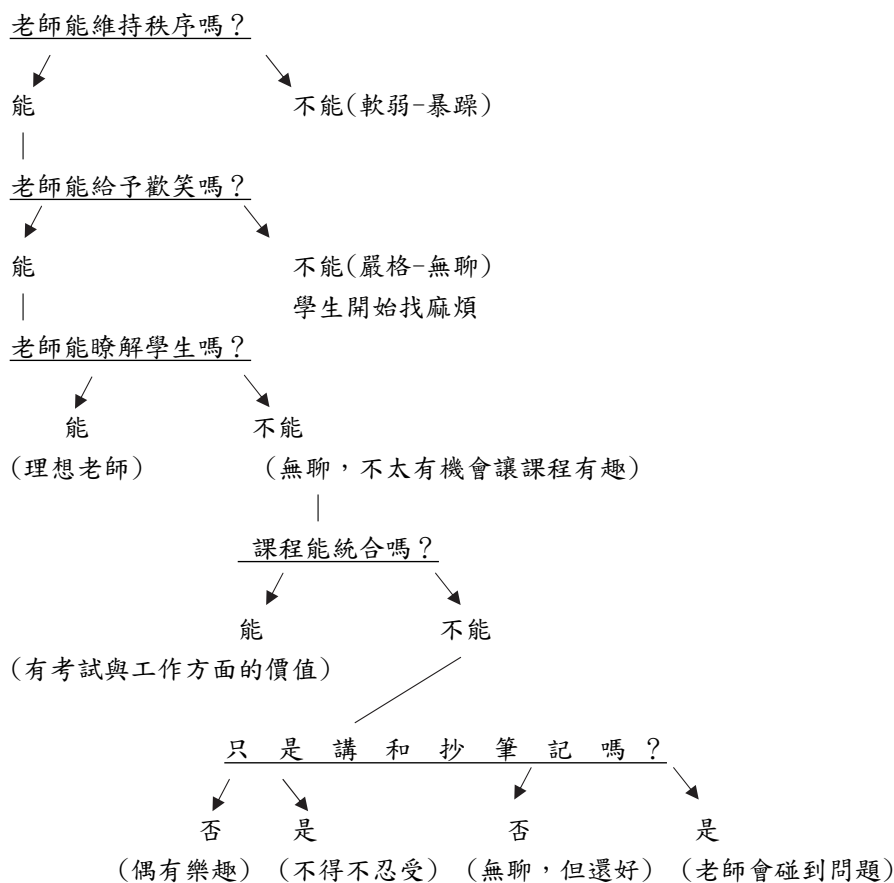
用較精細的類別來做區分 (Deaux, Dane & Wrightsman, 1993)。對學生而言，對於該名教師「直接教過或從來沒教過」、「一週六節課或一週一節課」、「學生與教師接觸次數多寡」等因素，都可能會影響教師對學生的分類。

綜上所述，個人經驗與興趣、所處不同社會文化的情境以及與被分類者的互動影響，都是會影響分類架構的原因。

三、學生對教師分類及相關研究

(一) 國外研究

Furlong (1984) 研究指出，學生會將教師分成嚴格型或溫和型，教學有效或無效。Gannaway (1984) 提出的動態模式在目前相關研究中最具代表性，其以面談及觀察的研究方式，發現學生用一種特定的方式逐漸有系統的分類教師，在分類過程中則強調情境、脈絡、時間的影響，如下圖 1 所示學生進行教師分類的標準及順序。從師生第一次接觸開始，學生就已經在替老師進行分類了。成為學生眼中理想教師的第一個考驗就是能不能維持課堂秩序，如果不能，就被歸為軟弱的教師，這也印證為什麼多數教師都會被期望要在第一堂課就壓制學生；第二個考驗是老師是否有幽默感，能否帶給學生歡笑，如果不行的



資料來源：Gannaway(1984：199)。

圖 1. 學生分類教師的標準與順序

話，學生就會覺得上課很無聊，而開始想找樂子；第三個考驗是老師能不能理解學生，如果不能的話，學生將會繼續試探老師的教學是否能讓他們取得好成績或對未來找工作有幫助，如果有價值，即使感到上課很無聊，學生也會認真上課。從這個分類架構帶教學者的啟示是管理課堂秩序是最重要的，有好的秩序，才會有好的學習成效，如果無法成為學生眼中的理想教師，那就得在專業上讓學生順服。

(二) 國內研究

關於學生對教師進行分類的研究，目前國內碩博士論文僅有一篇，徐也淨 (2006) 探討不同性別、階級的國中學生對教師進行的分類及原因之異同，如下表 1。其研究指出，在「分類原因」方面，各階級女學生較男學生呈現更多的分類類型，且對教師類型的描述、所使用的形容詞也較男學生為豐富；各階級男學生較女學生容易將教師歸為負面的分類類型；中上階級男女學生對教師所做的分類類型中，正面性的類型，較低階白領及勞工階級男女學生多；在「分類原因」方面：各階級男女學生在教師分類原因上具相同性，所有學生在教師的教學態度及能力方面皆有所有要求，在教師人格特質方面，具有幽默、親切特質的教師受到所有學生的歡迎；在升學主義下的臺灣，所有學生忽略「學測不考」科目的授課教師；男女學生對教師的分類依據呈現部分差異：男學生較有趨樂避苦傾向，對於要求較多的老師給予負面評價、女學生對教師的苦心較能體諒，也多能遵守班級的規定；各階級學生對教師的分類依據呈現部分差異：中上及低階白領階級能詳細描述、肯定「教學認真型」的教師具有的特質；勞工階級學生很少描述教師在教學方面的特質；中上階級學生喜歡對分數要求嚴格的老師，忽略教學無聊的教師；低階白領及勞工階級學生則排斥要求嚴格的教師。

表 1. 不同階級男女學生之教師分類及原因

學 生	教師類型	被分類原因
中上階級男學生	機車型	不公平對待學生 規定太多 不講道理、要求不合理
	上課輕鬆型	學生上課可以聊天
	認真型	教學認真
	受學生歡迎型	幽默風趣 親切和善 講話有道理
	被忽略型	學生上課可做其他事情 科目不受重視

表 1. 不同階級男女學生之教師分類及原因 (續)

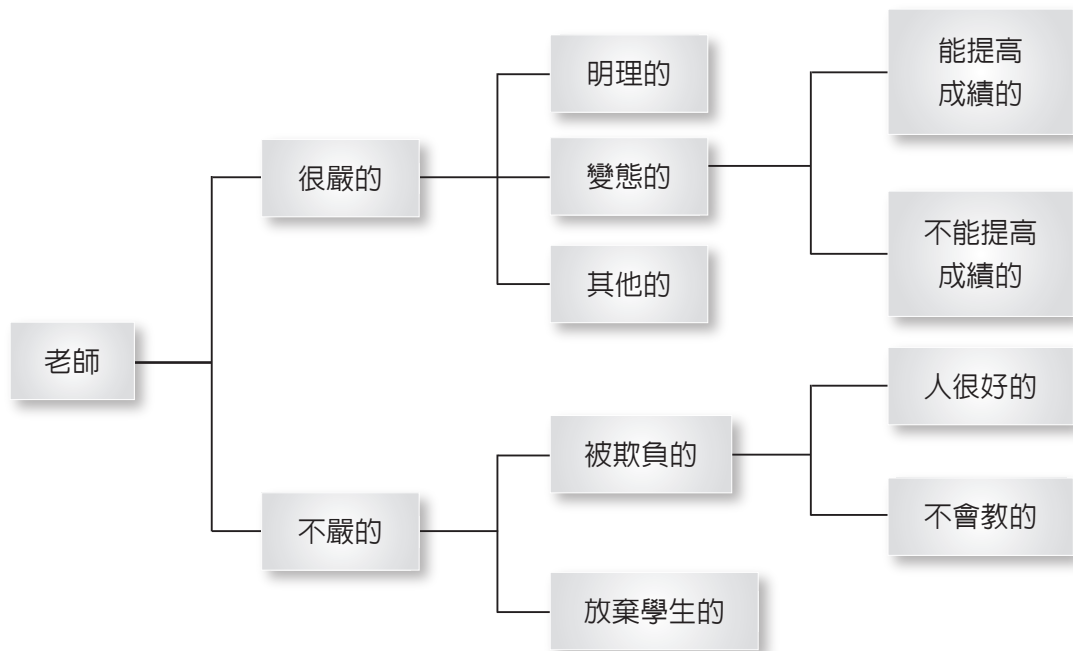
學 生	教師類型	被分類原因
中上階級女學生	機車型	不講道理 無顧及學生家狀況 廢話太多
	認真型	有補充講義、教學認真
	讚型、正點型	對學生好、幽默
學生	教師類型	要求合理、和善親切 分類原因
	教學無聊型	沒在上課、放影片給學生看
中上階級女學生	被忽略型	科目不受重視
	機車型	不講道理、要求不合理 對待學生不公平 管太多
低階白領階級男學生		老師上課打混 老師考試太多
		認真型
	上課輕鬆型	對學生好、上課輕鬆
低階白領階級男學生	教學無聊型	上課無聊，學生上課看漫畫
	被忽略型	科目不受學生重視
	機車型	要求不合理
	認真型	上課認真
低階白領階級女學生	讚型、正典型	親切、有趣
	教學無聊	上課無聊學生上課看別科
	被忽略型	老師沒特色
	勞工階級男學生	機車型
放棄學生 考試太多		
上課輕鬆型		
教學無聊型		無聊、老師講話冷
被忽略型		科目不受重視

表 1. 不同階級男女學生之教師分類及原因 (續)

學 生	教師類型	被分類原因
勞工階級女學生	機車型	不信任學生、要求不合理
	不機車型	要求合理
		對學生好
	教學無聊型	念課本 放電影給學生看
	有個性型	個性有主見，學生欣賞
	被忽略型	科目不重要

資料來源：徐也淨 (2006)。

黃鴻文 (2003) 指出，國中學生主要將老師分為很嚴與不嚴的老師，如圖 2 學生分類老師的架構，而很嚴的老師又可細分為「明理的老師」、「變態的老師」、「其他很嚴的老師」。變態的老師有些能提高學生成績，有些則否。不嚴的老師又分為被學生欺負的、放棄學生的老師。被學生欺負的老師又有兩種：人很好的與不會教的。在所有的老師中，學生比較喜歡人很好的老師、明理的老師，其次是變態卻能提高學生成績的老師，最不喜歡的是變態而未能提高成績的、不會教的、放棄學生的老師。



資料來源：黃鴻文 (2003 : 99)

圖 2. 學生對老師的分類

從上可知國內研究學生的教師分類主要在國中階段，其它階段的相關研究是缺乏的，由於學生在大學階段求學相較於高中以下階段擁有較高的自主性，在選課上有較多的自由，大學生是如何看待大學老師，如何將老師進行分類，以及在不同類型的老師開的課堂是否會採取不同的應對策略，由於目前國內沒有相關研究，因此研究者認為有其價值，也能提供教育工作者一些省思。

四、學生對教師分類及課堂表現關係

Furlong (1984) 研究指出，學生在不同情境中的行為具變異性，學生會根據對老師的評價，是嚴格或溫和，教學有效或無效，而在課堂上有不同的行為表現，其主要研究對象為課堂中一名小學生，在被其視為「教學無效型」的教師課堂上的行為表現為，跟同學聊天、搗蛋、對師長不敬、翹課；但在「教學有效型」的教師課堂上，則會認真投入課堂老師規定的作業。Gannaway (1984) 也指出，在「嚴格且無聊型」的教師課堂上，小學生會調皮搗蛋、做出紀律不佳的行為；而能夠維持秩序、教學有趣且能理解學生的教師則被視為「理想教師」，在此類教師的課堂上學生會認真學習。

黃鴻文 (2003) 指出，國中生在「人很好的老師」課堂上，會因為老師不夠嚴、不夠兇，學生認為無需服從老師，上課可以隨心所欲，因而在該類型老師的課堂上，學生上課秩序不佳，時常吵鬧，願意聽課的少數學生則會抱怨聽課受到干擾；在「明理的老師」課堂上，該類型的老師很嚴格，功課壓力重，考試未達標準、作業未交、打掃不乾淨、上課講話等，都會被處罰，因此學生上課不能睡、不能玩，不能做自己想做的事，只能認真上課；在會情緒化處罰學生、諷刺學生的「變態的老師」課堂上，若老師能夠提升學生成績，學生雖然討厭老師，但仍會忍耐接受，但若是嚴格濫罰，又無法提高成績，學生非但會私下唾罵，甚至會公然反抗，給他們取綽號如「變態」、「魔鬼」，集體作弊，破壞老師處罰工具。

從上可知，小學生在教學有效的、能維持秩序、能理解學生的老師課堂上較少出現秩序不佳的問題，且學生在課堂上會投入老師安排的學習任務；但在教學無效，老師講課方式讓其聽不懂時，就會出現上課混亂的現象。而國中生則會視老師嚴不嚴格而有不同的上課表現，在嚴格的老師課堂上，因為老師會處罰，所以只好認真上課，但對於會情緒化處罰他們的變態老師，若無法提升成績則會出現反抗行為；而在不嚴格的老師課堂上，學生認為老師不兇，所以會在課堂上作自己喜歡的事。

參、研究設計與實施

根據本研究之目的，研究者採用立意取樣的方式，透過質性研究的半結構式訪談來蒐集資料。

一、半結構訪談法

本文採取半結構式訪談，會視情形調整的訪談大綱上的提問，以便讓訪談過程進行得更流暢、不失焦（潘淑滿，2003）。

二、研究對象

本研究採立意取樣，研究對象為臺灣某一所有開設師資培育大學的中文系一個班級的學生，該班級的學生大都為師培生，全班 45 人，約 1/4 學生是男性，其餘則是女性，這些學生目前畢業四年，畢業後大多從事教職工作。研究者邀請願意受訪的學生，一共 8 位（7 女 1 男），每位受訪者約訪談 30~45 分鐘，其中有二位選擇自行書面方式回應研究問題，研究對象基本之料如下表 2。

表 2. 研究對象一覽表

學生編碼	性別	目前是否仍繼續從事教職相關工作	訪談時間
A	女	是，在國中任教	109/5/11 10:10~10:50
B	女	否，目前就讀藝術相關研究所	109/5/19 13:30~14:45
C	女	是，目前支援教育局處的某單位	109/5/21 16:15~17:05 由於訪談 C，A、B 也在現場，因此變成同時訪談三人。
D	女	是，在國中任教	109/5/29 20:10~20:50
E	女	否	109/6/3 19:00~19:40
F	女	是，在高中任教	109/6/4 22:00~22:30
G	女	否，擔任公務員	109/5/28 書面
H	男	是，在高中任教	109/6/6 書面

三、資料蒐集與分析

研究者首先將研究目的、訪談大綱告知受訪者，並告知研究結果將會以匿名方式處理，讓受訪者能安心分享自己的想法。由於有些受訪者 G 及 H 與研究者的居住地相距甚遠，且平日受訪者忙於公事，無法空出時間接受訪談，因此研究者詢問受訪者方便的方式，讓其選擇以電話或訊息進行訪談，二位受訪者則選擇書面方式。其他訪談則是以正式訪談形式進行，並在取得受訪者同意下進行錄音，研究者於訪談結束後再將訪談內容寫成逐字稿，並予以編碼，資料編碼方式為「1090511 個訪 A」，表示為民國 109 年 5 月 11 日訪談 A 的訪談記錄，資料編碼以利後續進行整理及分析。資料分析過程中，藉由追溯學生想法彼此間的關係，進而將歸納後的內容彼此連結，作出結論。

四、研究信實度與研究倫理

質性研究的分析結果通常會涉及到研究者自身的詮釋與判斷，為避免過於主觀，研究者於分析資料過程中不斷進行反思與省覺，進而客觀呈現研究對象真實的想法。為了提升質性研究的信實度，依據本研究實施方式與考量研究者自身的能力，研究者選擇三角檢證及參與者檢核的方式，以確保本研究的信實度。本研究在訪談過程中可能會涉及個人隱私的問題，因此在研究倫理方面，研究者會於訪談前徵得研究參與者同意而進行錄音，並告知其錄音僅做為研究之用，為確保尊重其個人隱私將會於研究結束將刪除檔案，且在呈現訪談對話時會以化名方式處理。

肆、研究結果分析與討論

一、大學生之教師分類架構及依據

根據訪談資料整理，在研究者問及會如何分類教師及分類依據，發現大學生的教師分類架構與其個人經驗及興趣有關，此與李莉菁 (2002)、徐也淨 (2006) 的研究發現相同，本研究也發現大學生重視能否在課堂上有收穫，有的人會將之與未來從事教職進行連結，能提供對考試、教學有幫助的知識的教師則會被歸為上課有內容型；也有的人純粹以個人興趣、是否感到有趣而將教師進行分類；更有的人提及會依據教師的人格特質進行更進一步的分類。以下將依序呈現八位學生的分類架構，接著則試著將八位學生的分類合併成同一個架構。

(一) 八位大學生各自的分類架構及依據

在教師分類架構中有提及會依教師上課是否能學到東西、是否有內容而將教師分成「上課有內容型 / 能學到東西的」與「上課沒內容型 / 不能學到東西的」大學生有 A、C、E 及 G；會依個人是否覺得有趣而將教師分成「上課有趣的」、「上課不有趣的」的大學生為 A、B 及 G；而有一些學生雖然皆是依據教師的教學方式進行分類，但分成的類型卻略有不同，如 D 會分成「有印象」與「沒印象」、G 則分成「教學方式多元的」與「毫無教學技巧上課超無聊的」、H 則是會分成「用心上課型」、「講課不清楚型」與「隨便上課型」；此外，除了教師的教學是否有內容、是否有技巧外，也有大學生會關注教師的人格特質，如大學生 F 與 G，以及會依據知覺到教師對課程的要求程度而進行分類，如大學生 E。研究者將此八位大學生的教師分類依據整理如下圖 3-1 至 3-8，從這些具有相似之處但又略有差異的教師分類架構中，可知每個學生所關注的面向皆不盡相同。

研：你會如何分類老師？

A：我會把他們分成有趣跟不有趣、上課有內容跟上課沒內容。(1090511 個訪 A)

B：我會分成有趣跟不有趣。(1090519 個訪 B)

- C：我還蠻直觀的，就是我就會分我能不能從這堂課獲得一些東西，對我來說，就是有用的課，如果老師都在講廢話，對我來說，那對我來說就是廢課，所以對我來說就是分二類：一個是可以學到東西、一個是不能學到東西。(1090521 團訪 ABC)
- D：跟老師的教法有關，比較喜歡就有印象，普通就沒印象。(1090529 個訪 D)
- E：根據他們上課的內容跟人格特質，會分成四種，上課有料又嚴格的，有料是只有內容、上課有內容不嚴格的老師、上課沒內容又嚴格的老師跟上課沒內容不嚴格的老師。(1090603 個訪 E)
- F：我會把它分成四種：一、上課有內容吸引我，我也喜歡的老師，教學跟人格特質都有辦法說服我的老師；二、能在教學上面說服我但在人格特質沒辦法說服我，我喜歡欣賞他的教學但討厭這個人，比如 OO，我相信他是個非常有文化的老師但我不喜歡他；三、教學上無法說服我，不喜歡他的教學方式，但不會討厭他；四、不喜歡教學也討厭他這個人。(1090604 個訪 F)
- G：一、能從課堂學到東西的：教學內容精彩的、教師人格魅力強大的、教學方式多元的；二、蹺掉比較不會浪費人生的：沒在上課的、毫無教學技巧上課超無聊的。分類依據是我的個人感受，大學不在是被強逼著坐在教室裡，因此更在意教學品質。(1090528 書面 G)
- H：一、用心上課型、講課不清楚型、隨便上課型、個性隨和型，分類能協助判斷該不該去上課，在課堂上是否有價值。用心上課型：認真備課，有教學計劃，就算報告也能適時給予有價值的回饋；個性隨和型：好人一枚，課程輕鬆，學到的也通常比較少；講課不清楚型：課程內容時有癥結未及時處理，較不能掌握學生學習狀況，聽不懂他在幹嘛；隨便上課型：叫學生來報告，不給予報告方向、示例說明缺乏課程主旨，來學校聊天。(1090606 書面 H)

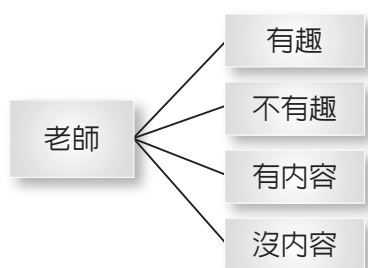


圖 3-1 大學生 A 的教師分類架構

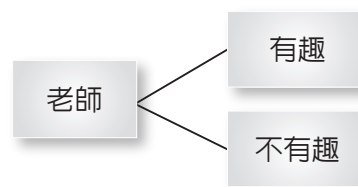


圖 3-2 大學生 B 的教師分類架構

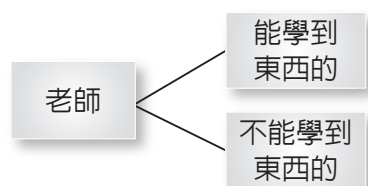


圖 3-3 大學生 C 的教師分類架構

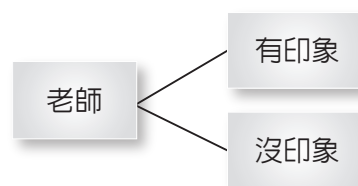


圖 3-4 大學生 D 的教師分類架構

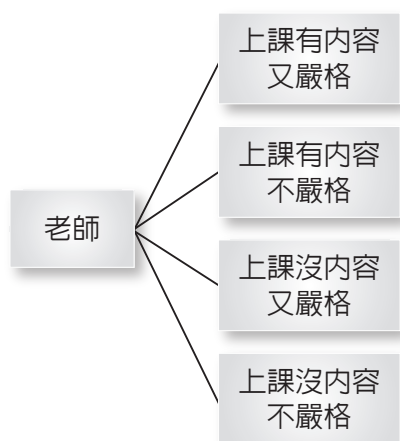


圖 3-5 大學生 E 的教師分類架構

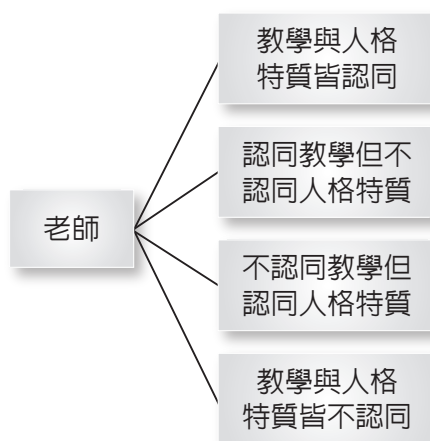


圖 3-6 大學生 F 的教師分類架構

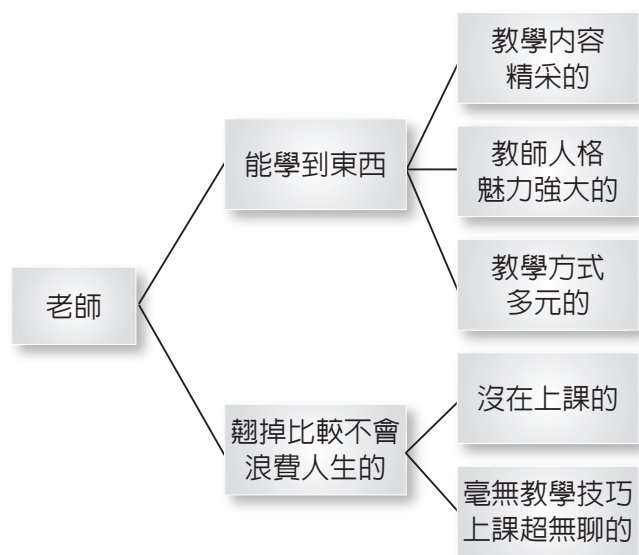


圖 3-7 大學生 G 的教師分類架構

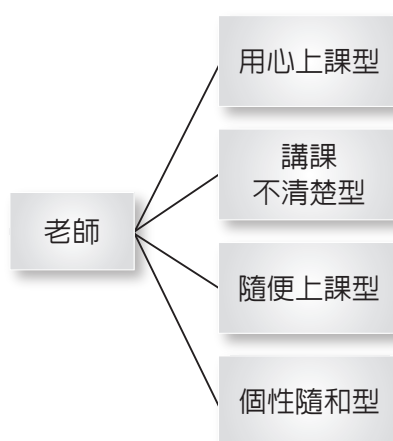


圖 3-8 大學生 H 的教師分類架構

(二) 經統整後的教師分類架構

從八位大學生的教師分類架構中，研究者依照訪談內容得出大學生會先將教師初步分類為「上課有內容型」、「上課沒內容型」；至於「上課有內容型」的教師，又可再進一步依照教師的教學方式、學生感受其課前準備度進行分類為「教學認真型」、「教學無聊型」及「上課輕鬆型」；至於被歸類為「上課沒內容型」的教師，又可在進一步分類為「沒在上課型」及「講課不清楚型」，大學生之教師分類架構如圖 4 所示。大學生教師分類架構類型能反映其關心的教師上課品質。

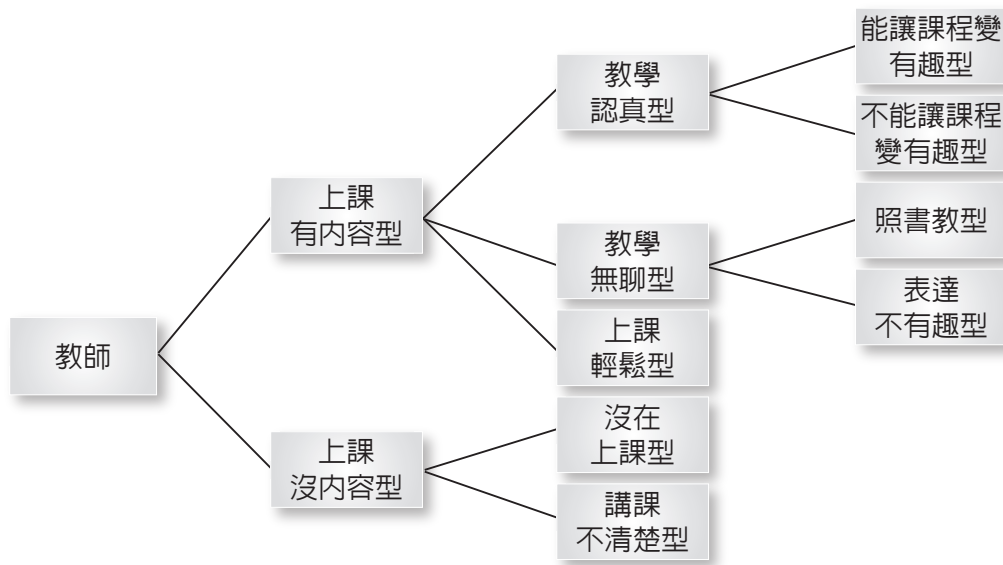


圖 4. 大學生的教師分類架構

1. 照書教型

訪談大學生 C 的過程中，他指出有些教師會照書教，「就 OO 就照著念阿，就覺得好像自己看就好了，自己看還比較快，不用花三個小時坐在那裡」（1090521 訪 ABC），雖然此類別被其歸為學不到東西型，但照書教型的教師上課是有內容，因此研究者將此類別歸在上課有內容下。

2. 不能讓課程變有趣型

根據訪談內容發現，教偏向於理論型內容的教師會被列入有「不有趣但有內容型」的教師；有的學生則認為雖然老師上課很無聊，但是他能感受到老師很認真在上課；有的學生則認為雖然有的老師講話比較無聊，但是仔細聽老師上課會發現老師講課有清楚的脈絡，能幫助自己了解文本背景、重點人物與內容。

A：有的老師，他有的內容就是他講的東西是很科學根據的，你也可以拿來使用，其實，就這種課，儘管老師講的很無聊，但是我都很認真在聽。
（1090511 個訪 A）

研：形容下列選修課的老師：

C：左傳是還算蠻有趣的課，應該說老師講話很無聊，可是他的上法都會把同樣一件事情的那個年代抓出來，所以我就覺得這樣脈絡很清楚，因為如果要我直接去讀，那本就是我覺得會讀不下去，跟老師就會把一件事情就是在幾年的前後因果關係都全部都抓出來，然後就叫我們看那幾篇，所以我就覺得，上完之後，是會對那幾個人會比較有印象的，就雖然他可能表達方式會比較無聊一點，但我覺得還算是有內容。（1090521 團訪 ABC）

3 上課輕鬆型

學生認為該類型教師的課很輕鬆，而此類型教師的人格特質也偏於隨和型，被學生視為是好人，上課沒什麼壓力。

研：請問你覺得哪一科目的老師是輕鬆的？為什麼？

C：現小、俗文學都很輕鬆，基本上只要做報告，然後考試，竭盡所能的辦就可以過，就回去不用太認真地念書就可以拿到學分，但我還是有認真上課，我要澄清一下（笑）。（1090521 團訪 ABC）

研：請問你會將系上的教師分成哪幾種類型？

H：個性隨和型，好人一枚，課程輕鬆，學到的也通常比較少。（1090606 訪 H 書面）

4. 沒在上課型

根據訪談資料整理，發現歸類為沒在上課型的其中一位是教程的老師，另一位是選修課的老師，被歸類為該類型的教師主要是因為沒在上課、上課在講自己的事，很少談及課程內容，因此也被認為是一門對從事教職最沒幫助的課。

研：哪一門課老師上的課是你覺得對從事教職最沒幫助的？

C：就教材教法的老師，因為我覺得他都沒有在上課，要不然就是他就是照著書在唸，所以就覺得自己看好像就可以了，所以而且他就會講一直講他孫子的故事。（1090521 團訪 ABC）

研：形容文字學的老師。

D：老師很喜歡扯東扯西，上課沒內容，考試就是讓我們背一堆東西。（1090529 個訪 D）

研：形容教材教法的老師

E：很廢的一門課，是老師教法的問題，他沒有在上課。

研：是什麼原因讓他沒有在上課？

E：我也不知道說，可能沒有把心放在教學上吧，他不會教。（1090603 個訪 E）

5. 講課不清楚型

根據訪談資料可知，被歸為「上課沒內容型的」的教師，除了上課純粹在打混聊天外，不然是有在上課，但學生普遍聽不懂老師上課在講什麼，也聽不懂老師所說明的期中報告要求，而大學生 F 指出此類型的教師正好因為在系上開了很多必修課，不得不上他的課，也因此對他特別有印象，此與徐也淨 (2006) 指出的互動程度多寡會影響學生對教師的分類。

研：形容一下特殊教育導論的老師。

E：我覺得老師不會教哎，我上一個學期還是不懂他想要教給我們什麼東西。

(1090603 個訪 E)

研：形容一下中哲的老師。

F：我真的很討厭他，真的是一個我不知道他在幹嘛的老師，而且他上過太多我們的課，

讓我的記憶點太深刻。(1090604 個訪 F)

研：請問你會將修過課的教師分成哪幾種類型？

H：講課不清楚型，課程內容時有癥結未及時處理，較不能掌握學生學習狀況，聽不懂他在幹嘛。(1090606 訪 H 書面)

二、大學生在不同類型教師之課堂上課行為表現

大學生在不同類型教師課堂表現略有差異之處，在「上課有趣型」、「上課輕鬆型」及「上課精彩型」的課堂中，學生大都會認真聽課，很少有人會滑手機；而在「教學無聊型」、「上課沒內容型」的課堂上，學生經常會滑手機以及作自己的事，如圖 5 所示。

(一) 上課有趣型

根據訪談內容，發現學生在「上課有趣型」教師的課堂上的表現，通常會認真上課、用心聽講、錄音、不划手機、坐在第一排；對於老師的作業會認真達成老師的標準、乖乖讀書。

有趣的課，我就會很認真，可能一整節課就不划手機。(1090511 個訪 A)

就我喜歡的老師(上課有內容的)我就會坐很前面。(1090521 團訪 ABC)

上得好的一定到，甚至會課堂錄音，想說可以複習回味(不過都沒聽哈哈)。

(1090528 訪 G 書)

用心上課型，用心聽講，乖乖讀書。(1090606 訪 H 書)

(二) 教學無聊型

1. 照書教型

根據訪談內容，多數學生表示照書教型的老師上課很無聊，同學都在做自己的事，如「就他都照著念阿，就覺得好像自己看就好了，自己看還比較快，不用花三個小時坐在那裡」(1090521 訪 AC)；「那無聊的課，我就會一直在滑手機，就不管可能玩遊戲或其他，然後老師也不會發現，或者是老師他發現，他也不想理我們，因為他可能覺得自己上課很無聊」(1090511 個訪 A)；「他上課就平凡無奇很 boring，他上他的，我們做自己的事，就上課一板一眼，照本宣科這樣」(1090529 個訪 D)

2. 表達不有趣型

在訪談過程中，有的學生雖然覺得老師上課是有內容的，知道老師確實具有該學科的專業，所以仍會認真聽，聽到覺得對未來教學有幫助的則會認真作筆記；但是多數學生在此類型教師的課堂上，學生常常睡成一片、上課做自己的事。

C：我覺得還蠻可惜的，古導老師其實也是知識量非常足，然後我上課有認真聽，可是，通常後面的人就會睡成一片，我通常都是下課去找老師問問題，然後老師就會講很多給你，所以就上課表達比較不有趣，但其實老師懂的東西非常多。(1090521 團訪 ABC)

A：如果老師他教了某一個國文的教學方式我之前不知道，我就會特別認真聽，儘管他講的很無聊，如果他講的內容是有幫助的，我就會抄筆記、然後有的老師，他有的內容就是他講的東西是很科學根據的，你也可以拿來使用，其實，就這種課，儘管老師講的很無聊，但是我都很認真在聽」(1090511 個訪 A)。

(三) 上課輕鬆型

根據訪談內容，「個性隨和型，偶爾在宿舍睡覺」(1090606 訪 H 書面)，發現學生在「上課輕鬆型」教師的課堂上的表現，會認真聽講，但偶爾會不去上課，在宿舍睡覺。

(四) 上課沒內容型—沒在上課型、講課不清楚型

根據訪談內容，發現學生在「上課沒內容型」教師的課堂上的表現，有的學生重視能不能學到東西，因為在這類型教師課堂上學不到東西，所以就會視為是廢課，坐在教室後面、滑手機、做自己的事，偶爾才抬頭看老師一下；有的學生會翹課、睡覺、做別堂課的作業；有的學生會依據老師是否嚴格來決定自己要投入多少心力在這類型教師的課堂上，如果嚴格的教師，就還是會盡量達到老師的要求、如果是不嚴格的，就不會特別認真，分數能及格就好。

如果覺得是廢課我就坐後面划手機、做自己的事情，然後就是偶爾抬頭跟他四目相接一下、點頭微笑，讓老師感受到一些溫暖的眼神，好像還有人在聽課(1090521 團訪 ABC)

上課沒內容不嚴格的老師，幾乎都是能及格就好了，有達到老師要求就好，不會特別認真；上課沒內容又嚴格的老師，老師雖然很無理，還是只能硬著頭皮把老師要求的作好(1090603 個訪 E)

上得不好的後來會翹課，或是睡覺，或是做別課作業，或是看自己的書(1090528 訪 G 書面)

隨便上課型，在宿舍睡覺；講課不清楚型，用心聽講，盡力而為，不懂問同學。(1090606 訪 H 書)

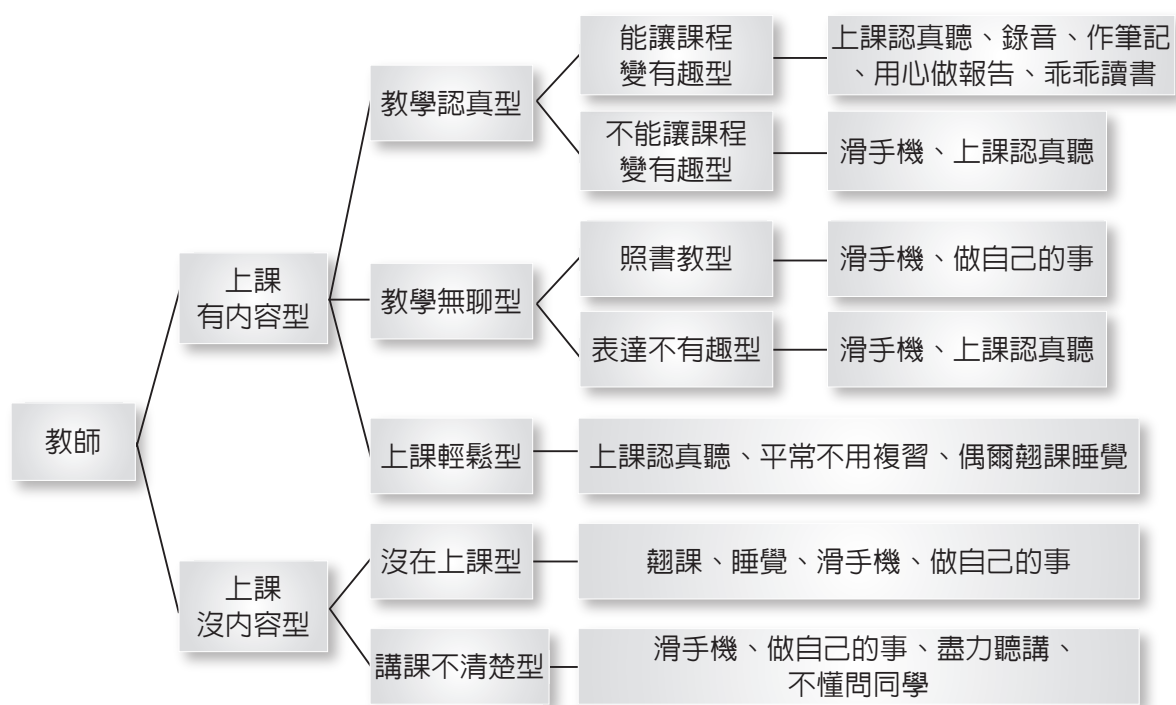


圖 5. 大學生在不同類型教師的上課表現架構圖

如同翟本瑞 (1993) 指出，人對於與其直接相關或感興趣的人事物會做「分類」的工作，從本研究訪談過程中也發現影響大學生分類教師的因素在於學生重視在學校在課堂上學到東西，因此從訪談不同學生可以發現「上課有沒有內容」是大多數大學生會依據的分類項目，可知大學生重視上課能不能學到東西，如同訪談 G 其認為「大學不在是被強逼著坐在教室裡，因此更在意教學品質。」(1090528 訪 G 書)，與徐也淨 (2006) 指出各階級國中男女學生在教師分類原因上具相同性，所有學生在教師的教學態度及能力方面皆有所有要求相似，大學生關心教師上課的特質為需有內容、能不能將課程變有趣及上課認真。而從圖 5 可見，大學生是否認真聽講，最大的影響因素取決於教師的教學，當大學生覺得在課堂沒有收穫時，就會開始做自己的事，因此如何檢視教師教學是否有成效，從課堂中多數學生的表現即可約略得知，該如何讓大學生能在大學階段的學習有收穫，教育工作者可以先檢視自己的講課內容是否有架構以及是否符合學生的需求，如此將可減少多數學生在整堂課中普遍都在滑手機的行為。

三、大學生喜歡的教師類型之例外情形

黃鴻文 (2003) 指出在所有的老師中，國中學生比較喜歡人很好的老師、明理的老師，其次是變態卻能提高學生成績的老師；徐也淨 (2006) 指出不同性別及階層的國中生喜歡的教師類型為上課認真型、受學生歡迎型及上課輕鬆型，因為該類型教師親切和善、幽默風趣、對學生好及講話有道理，而大學生喜歡的教師類型也與國中生相似，其喜歡「能讓課程變有趣的」、「上課輕鬆的」教師。但也有例外的情況。

(一) A 喜歡的教師類型課堂上，翹課人數很多

該類型的老師雖然被歸類為「教學無聊型」，但 A 因為覺的老師上課內容很有內涵，而成爲少數會出席每堂課且專心聽講的學生之一。

研：對於你不喜歡的老師，是只有你覺得他不好還是其他同學也這麼覺得？

A：我覺得因人而異 可是通常是我喜歡的老師同學不喜歡，就像有的同學是只要老師一直講課他就不喜歡，他們就會划手機，可是有時候我會覺得這個老師講的話很有內容，我還是會一直聽，我是屬於專注力比較高的人，所以可以一直聽老師講話。所以常常我覺得這個老師他講話很有內涵、但爲什麼同學不聽，我就不太懂，例如老子的課、老子老師講的話真的很玄學，我很喜歡，我每一堂課，我都很認真聽老師講話的，可是同學就不喜歡，那一堂課翹課人數都超級多，每周都只有五個人去上課，對，但是我很喜歡老子老師的課，因爲我覺得他講了很多人生的大道理。(1090511 訪 A)

(二) 多數學生都喜歡被歸爲「能讓課程變有趣的」教師類型，然而大學生 F 則因爲不喜歡該名教師師人格特質而避開選修該老師開的課

被多數同學歸類爲「能讓課程變有趣的」教師類型之一的教師，F 知覺到該教師不會親近每位學生，只會親近特定幾位學生，因此 F 不喜歡這種特質，所以該類型在 F 的分類架構中，又依據人格特質做進一步的分類。

F：我本人沒修過 OO 的課，所以無法評論。我刻意避開他的課不去修。

研：爲什麼？

F：因爲不喜歡他的人格特質，爲什麼不喜歡他的人格特質是一種直覺，我覺得他是那種如果你是喜歡他的學生就會對你很好，如果聊不來就真的聊不來，就跟你的同學一樣，你會覺得可以跟他很好會跟他出去玩，對於這個老師我刻意避開跟他修課。(1090604 訪 F)

從以上可知，大學生喜歡的教師類型皆有些微差異，在多數學生都不去上課的某位「表達不有趣型」的教師課堂上，仍是有少數學生因爲喜歡該名教師的上課風格或是認爲上課有收穫而每堂課都會去上課，且會認真聽課；另外在多數學生都視爲是「上課有內容且教學有趣型」的某位教師，則也有大學生因爲覺得其人格特質——並非是關心每個學生，而避開選修該名教師的課，從中可知，除了教學能夠讓學生獲得知識外，是否具備溫暖、能夠讓學生親近的人格特質，也是學生會關注的面向。

四、大學生不喜歡的教師類型

黃鴻文 (2003) 指出國中生最不喜歡的是變態而未能提高成績的、不會教的、放棄學生的老師；徐也淨 (2006) 指出不同性別及階層的學生皆將不喜歡的教師列為「機車型」教師，其理由為不公平對待學生、規定太多、不講道理、要求不合理、老師上課打混、考試太多、放棄學生及不信任學生，而大學生不喜歡的教師類型皆為「上課沒內容型」、「教學無聊型」的教師，其理由為：

研：你所分類的教師類型哪一種是你不喜歡的？

G：學不到東西的，我繳學貸不是為了來聽老師的人生故事的，還是毫無教育意義單純炫耀、緬懷那種。毫無教學技巧的也很煩，照本宣科的念課本的話，我自己看豈不是更快。(1090528 訪 G 書面)

研：你所分類的教師類型哪一種是你不喜歡的？

F：最佳代表 OOO，不知道他在幹嘛，還有要求反覆，原則不明確，常常反反覆覆，然後他教學平淡、照本宣科。

研：你最不喜歡上哪位老師的課？為什麼？

F：OO 我真的很討厭他，真的是一個我不知道他在幹嘛的老師！而且他上過太多我們的課，讓我的記憶點太深刻。(1090604 個訪 F)

研：你不喜歡哪一種類型的教師，為什麼？

H：講課不清楚型、隨便上課型，根本學不到東西，浪費時間。(1090606 訪 H 書面)

從上述可知，若教師在課堂上照本宣科、對課程要求缺乏原則以及課堂上經常多為閒聊，鮮少提及課程內容的教師類型，皆會讓大學生感到厭煩。

伍、研究結論與建議

一、研究結論

(一) 大學生的分類教師類型

大學生重視能否在課堂上學到東西，「上課有沒有內容」是其初次依據的分類項目；接著，大學生會依據教師教學方式進行分類，例如教師的教學是否有特色、是否只是照本宣科，再進行更進一步的分類。此外，大學生也會知覺教師上課內容是否是自己已經會的、上網或翻書就能找到答案的，若教師教學了無新意，則會被歸類為「上課沒內容型」。最後，大學生喜歡的教師類型為「能讓課程變有趣型」、「上課輕鬆型」，討厭的教師類型為「照書教型」、「教學沒內容型」及「講課不清楚型」的教師。

(二) 大學生在不同教師類型的上課表現

被分類為「能讓課程變有趣型」、「教學認真型」教師課堂上，大學生會認真聽課、做筆記與用心準備該門課的作業；在被分類為「沒在上課型」、「講課不清楚型」的教師課堂上，大學生會滑手機、做自己的事、睡覺、翹課，僅有少數學生可能會盡力聽講。且大學生能感受到的教師上課認真程度，有的老師講課不有趣，但因為學生感受到老師認真或是覺得對未來從事教職工作有幫助時，也會認真聽課，並將講課內容做筆記。

二、研究建議

就研究對象而言，可再將同一班級學生依照「性別」、「是否從事教職」進行訪談，探討不同類型的學生對教師分類的異同，以呈現更全面的教師分類架構；就研究內容而言，可進一步研究被學生分類的教師，是否也會將學生分類，分析學生眼中的教師與教師眼中的學生的異同，彙整雙方的觀點；就研究方法而言，可進入現場觀察學生與各類型教師的互動情形。

參考文獻

一、中文部分

- 王美文 (1996)。教師對成人學生的分類與互動策略：一個國小補校班級的質性研究。國立臺灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版。
- 李昆翰 (2003)。教師之學生分類架構。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 李莉菁 (2002)。國小教師對學生的分類方式及其成因之探討。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 卯靜儒 (2015)。學生課程經驗：問題意識與案例發微。教育學術月刊 2015 7 93-106。
- 徐也淨 (2006)。學生之教師分類架構。國立臺灣師範大學教育系碩士論文，未出版，臺北。
- 黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北：學富。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理出版社。
- 羅雅芬 (2013)。國中教師對學生的分類及其形塑之因素。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 翟本瑞 (1993)。心靈、思想與表達法：一個文化相對主義的反省。台北：唐山。

二、英文部分

- Berger, Peter L., and Thomas Luckman. 1966. *The Social Construction of Reality*. Garden City, NJ: Anchor Books.
- Bruner, J. (1956). You are your constructs: A cognitive theory of personality. *Psychocritiques*, 1(12), 355-357.
- Daniels, H. (2006a). The dangers of corruption in special needs education. *British Journal of Special Education*, 33(1), 4-10.
- Deaux, K., Dane, F. C., & Wrightsman, L. S. (1993). *Prosocial behaviour (Chapter 11)*. Social psychology in the '90s, 286-311.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Eckert, P. (1990). Adolescent social categories - Information and science learning. In M. Gardner, J. G. Greeno, F. Reif, A. H. Schoenfeld, A. diSessa, & E. Stage (Eds.), *Toward a scientific practice of science education* (pp. 203-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Furlong, V. J. (1984). Interaction sets in the classroom: Towards a study of pupil knowledge. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture* (pp. 145-160). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Gannaway, H. (1984). Making sense of school. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture* (pp. 191-203). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Hargreaves, D. H. (1977). The process of typification in classroom interaction: Model and methods. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 274-284.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations as self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 133-160). London: Collier-Macmillan.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in politics of representation. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 241-268). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in students' educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roepers Review*, 21(2), 153-154.

- Olson, D. R. (1999). There are 'x' kinds of learners in a single class: Diversity without individual differences. In J. S. Gaffney, & B. J. Askew (Eds.), *Stirring the waters: The influence of Marie Clay* (pp. 17–25). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Blackwell Publishing.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom (Expanded ed.)*. New York, NY: Irvington.
- Säljö, R., & Hjärne, E. (2009). Symptoms, categories and the process of invoking labels. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds.), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (pp. 153–172). London: Routledge.
- Virkkunen, J., Newnham, D. S., Nleya, P., & Engeström, R. (2012). Breaking the vicious circle of categorizing students in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3-4), 183-192.

建構臺語羅馬字詞彙測驗

Constructing a Vocabulary Test of Romanized Taiwanese

林佳怡*
Ka-I Lim

陳柏熹**
Po-Hsi Chen

(收件日期 110 年 1 月 21 日；接受日期 110 年 3 月 18 日)

摘 要

十二年國教課綱語文領域 - 本土語文（閩南語文）中，學習表現裡的閱讀能力，包含羅馬字辨認，但目前臺語文語言能力認證考試題型，以及教學現場的評量，都缺少測驗臺語羅馬字閱讀能力的題型。本文設計以辭典資料庫及語料庫為基礎的命題方式，使題幹與選項都可藉由電腦程式來產出，協助人工快速命題。再以此方法命題，以線上測驗的形式施測，收集作答反應後，以 Rasch 模式估計試題難度，再進一步提取難度特徵，並以多元迴歸驗證，結果發現「題幹的臺語特色詞數量」、「正答選項與誘答選項的聲調差異數量」兩項特徵，對試題難度的影響達顯著。最後再對照教育部臺灣閩南語言能力認證考試的分級，列出各級题目的難度特徵，作為未來命題、組卷的參考。

關鍵詞：臺灣閩南語、詞彙測驗、臺語羅馬字、試題分級

* 國立臺灣師範大學臺灣語文學系博士候選人

* 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心研究員（通訊作者）

** 國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授

** 國立臺灣師範大學學習科學跨國頂尖研究中心共同主持人

Abstract

Romanized Taiwanese literacy as a learning outcome has been part of the Domain of Language Arts-Native Languages (Minnan) in the Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education. Yet evaluation of this kind of literacy is absent in not only the Taiwanese (Minnan) Proficiency Test but also in local onsite education. The study aims to develop a computer generated multiple choice test on the basis of an online dictionary database and language pool to facilitate manual test structuring. The Rasch model was utilized to evaluate the difficulty of items. Multiple regression was used to evaluate the influence of the features of items on item difficulty. Results revealed that two positive indicators, including 1) the amount of Taiwanese exclusive phrases in items, and 2) the amount of tonal discrepancy between correct answer and distractors have significant influence on item difficulty. With the above mentioned findings, this paper provides suggestions for the proficiency level-based difficulty parameters of the Taiwanese (Minnan) Proficiency Test of the Ministry of Education.

Key words: Taiwanese(Minnan), vocabulary test, Romanized Taiwanese, level-Based exam.

壹、研究背景與研究目的

自 90 學年度起，九年一貫課綱中將本土語言列為國小必修，每週一節課，108 學年度起實施的十二年國教新課綱，延續此一課程時數配置。108 年 1 月，「國家語言發展法」正式公布，規定國家語言必須在各學習階段列為部定課程。國家教育研究院依相關規定，啟動修訂課綱的程序，研議在第四及第五學習階段中增列本土語文各科的辦法。從九年一貫課綱到十二年國教核心素養課綱，語文領域各科（包括本土語文）的能力指標 / 學習表現，都包含了聽、說、讀、寫四個面向（教育部，2016），與一般語言學習的面向一樣。而我國的語文教育與評量，向來對於讀、寫較為熟悉而較為全面及普遍。

各本土語當中，臺灣閩南語（臺語）¹的語料、拼音、用字統一性與標準化評量工具的發展，相對較成熟也較普及，因此以下本文所欲討論的相關問題只以臺灣閩南語為主。為了因應國民教育的需求，教育部召集眾多學者專家，一方面整合了各套拼音系統，於民國 95 年公告「臺灣閩南語羅馬字拼音方案」（簡稱臺羅），並於民國 96 至 98 年陸續公告「臺灣閩南語推薦用字 700 字詞」，民國 97 年公告教育部《臺灣閩南語常用詞辭典》試用版、100 年推出正式版，作為臺灣閩南語標準用字的規範，教科書出版社亦隨之進行修訂，至此，臺語教育的語言基礎工程，才算足堪使用。

當中，「臺語羅馬字」一直是各界立場及觀點差異極大、爭論不休的議題²。傳統上，羅馬字作為臺語文的書寫系統，已有超過百年的歷史（陳慕真，2015），臺羅更發展成可作為文字、亦可作為音標使用的系統³（洪惟仁，2010），在語言教學上十分重要。但臺灣因為漢字教育普及，一般民衆對羅馬字相對生疏，因此接受度較低，即便羅馬字在幼兒園階段已可應用於母語教學中（林麗黎，2008），課綱中到第二學習階段才正式納入羅馬字的學習。

閩南語文作為正式科目，相應的必須要有具備完整語文能力的師資，因此教育部辦理「臺灣閩南語語言能力認證」考試（以下簡稱「教育部臺檢」），比照「歐洲共同語言架構 (CEFR)」的分級概念，作為檢核教師語文能力資格的依據：必須通過 B2 中高級方能教授閩南語文課程。該認證考試自民國 99 年首度辦理之後，歷屆報考人數穩定成長，除了教師之外，也成為一般民衆、學校學生了解自己臺語能力的方法。而在正規的學校

- 1 臺灣教育界和民間，臺語的語言名稱存在許多爭議。本文之使用原則為：行文脈絡如有所屬之正式文書，依其文書中的用法，例如課綱中的閩南語文、教育部臺灣閩南語語言能力認證考試；如需使用較學術性的名稱，則用「臺灣閩南語」；如為一般敘述，則從眾使用「臺語」。
- 2 爭議類型有「是否該學羅馬字」的爭議、「羅馬字中使用哪一套較好」的爭議。有關前者，主張不該學羅馬字者，多奠基於臺語的語言位階較低、非正式語言等，較非論理層次；後者的爭議則可參見周盈成 (2016) 〈想學寫臺語羅馬字但不知要選「白話字」或「臺羅」？那你知不知道早就撫好了嗎？〉 <https://www.thenewslens.com/article/28741>，為較近期整理完整的文章。
- 3 從名稱「臺灣閩南語羅馬字拼音方案」足見其兼有文字及音標的功能，文字功能方面，可以全羅或漢羅書寫；音標功能方面，其設計概念接近國際音標 IPA，並兼可標示臺灣各種方言差異的特殊腔調。

教育中，教學的強度與深度，則多半決定於任教老師的程度和意願，在不強制評量的前提下，臺語的課室評量、定期評量，實施情況則差異甚大，即便是確實實施評量的老師，也多半使用教科書出版商提供的評量工具，來檢驗學習成效。

教育部臺檢和課室評量，對於羅馬字的評量都較為缺乏。教育部臺檢書寫測驗中的聽寫測驗，考生須直接寫出所聽到詞彙的完整羅馬字，是最直接評量臺羅的題型；而書寫句子、短文時，可自由應用羅馬字；此外，閱讀測驗或口語測驗中的朗讀，則是在必要的時候加註臺羅，作為考生閱讀及朗讀漢字的輔助（林佳怡，2015）。課室評量的部分，由於前述社會大眾對於羅馬字接受程度的考量，會在課堂上教臺羅的教師偏少，若實施評量，則常用圈選正確的臺羅拼音，或者類似聽寫測驗的考法，以寫作的方式來評量。

在文獻中，羅馬字確實屬於臺語文正式的文字書寫系統之一（蔣為文，2007；陳慕真，2015），教育部的語文成果亦然⁴，現當代流通的文本裡，亦同時存在全漢字、全羅馬字、漢羅夾雜三種書寫方法（鄭良偉，1989；洪惟仁，2010），目前流通的臺語文雜誌如《臺文通訊 BONG 報》、《海翁臺語文學季刊》、《臺文戰線》，以及社群媒體的使用，都可見這三種書寫方式的流通。而既然完整的語言能力包含聽、說、讀、寫，完整的語言能力測驗也應該包含這四個面向。漢語系的閱讀測驗，一般包括「詞彙測驗」及「閱讀理解」（柯華威，2004；張凱，2006），詞彙測驗乃針對詞彙的認讀、應用而設計（張凱，2002），教育部臺檢及課室評量的詞彙相關測驗，卻都僅侷限於漢字，缺少了針對「羅馬字詞彙閱讀能力」的評量工具及題型，無法針對羅馬字詞彙的認識與了解進行評量，本文即欲建構此一題型。

在語言能力測驗當中，可作為題型設計參考者，包括「教育部臺檢」現有的閱讀測驗之詞彙測驗題型，國立成功大學臺灣語文測驗中心辦理之「全民臺語認證」（以下簡稱「成大臺檢」）及「白話字⁵檢定」中閱讀測驗之詞彙測驗題型，以及同為漢語系的「華語文能力測驗」(ROC) 及「汉语水平考試 (HSK)」(PRC)。但必須注意的是，華語文能力測驗及汉语水平考試的受試對象，都是「非以華語 / 漢語為第一語言」的人，Chomsky 於 1957 年指出，第一語言的習得 (acquisition) 和第二語言的學習 (learning)，在人類的認知歷程中並不相同（謝石譯，1989），那麼反應在測驗上也應該要有所不同，舉例來說，我國教育體制內的國語文評量，不論是課室評量或學力檢測、入學測驗等等，鮮少有「選出適合題幹語句的正確詞彙」這樣的題型，但這卻是第二語言的能力測驗最常見的題型。

而參照這幾項語言能力測驗的同時，也更凸顯了臺語語言能力測驗的特殊性：對考生來說，臺語是第一語言、還是第二語言？正常及多數情況中，一個人的第一語言 (first

4 例如教育部《臺灣閩南語常用詞辭典》之例句，即以正規的書寫方式呈現完整的羅馬字句子。又如全國語文競賽的朗讀文章中，也可見到漢字、羅馬字混用的書寫方式。

5 白話字，也稱教會羅馬字，為教育部臺羅之制定基礎，與臺羅有少數幾個符號不同。

language) 和母語 (mother tongue) 會是相同的，但臺灣經過日語及華語兩次國語運動，臺灣各本土語言被政策性地打壓（李筱峰，1999），臺灣人的「族群母語 (ethnic language)」與「個人母語 (personal mother tongue)」逐漸脫節（蔣為文，2007），現今臺灣人的第一語言及慣用語言 (primary language)，隨著國民教育的推展，多數都已經是華語了；而這個過程，剛好發生在臺灣因教育普及、使得讀寫能力亦隨之普及的現代化過程中（蔣為文，2007），以臺語來說，這使得即便保有臺語聽、說能力的人，也沒有機會學習讀、寫，導致使用臺語的人口整體語言能力不佳且不完整（林佳怡，2015）。因此，臺語語言能力測驗在考試設計及題型上，反而與華語文能力測驗、汉语水平考試、全民英檢 (GEPT)、多益 (TOEIC)、日本語能力試驗 (JLPT) 等等在臺灣較為人所熟知的第二語言測驗較為相似。

但問題不止於此。前面提到，臺語文字包括漢字及羅馬字，由於臺灣的漢字教育非常普及，而漢字又是表意功能強的書寫符號，加上臺語和華語同為漢語系，又長時間接觸，共同詞比例高（姚榮松，2000），因此即便沒有受過臺語文漢字教育，也能經由漢字的基礎，大致讀懂簡單的文本；但臺語羅馬字就必須另外學習才能讀懂，加上過去政策特別打壓羅馬字，例如查禁羅馬字聖經（陳慕貞，2015），使得社會整體對羅馬字的排斥度相對漢字來說更高，造成羅馬字讀寫能力都較漢字更為低落。

基此，要設計羅馬字詞彙測驗的題型，勢必要多方考量。

「成大臺檢」的題型與「教育部臺檢」相似，其中閱讀測驗之詞彙測驗，兩者題型一樣，4 個選項是 4 個詞義相近或相關的詞彙，二者的差別在於「教育部臺檢」的題幹及選項皆以漢字為主，「成大臺檢」則為漢羅夾雜，與前述漢羅夾雜的文章書寫方式邏輯一樣；而「白話字檢定」之詞彙測驗題型也相同，其差別在於題幹及選項為全白話字書寫，另有一個新題型是「看圖認字」，題幹為圖片，從四個選項裡選出正確的答案，而四個選項亦為詞義相近或相關，同時有詞義相近或相關、羅馬字寫法也十分相似的選項。

作者認為，在所述臺語文教育較不被大眾接受、教學成效較難發揮的現況下，針對「羅馬字閱讀能力」，需要一個難度較低、應用較廣、評量目標明確的題型，供臺語語言能力認證或課室評量之所需。而辦理語言認證考試需要大量的人力與資源，與英語和華語相較，臺語的資源相對稀少，因此，本文的另一項研究重點為，這個新題型可以透過資料庫及電腦程式的輔助來快速且有效地命題。

綜上所述，本文的研究目的，乃針對前述「難度較低的羅馬字詞彙閱讀測驗」建構一個以羅馬字辨認度為評量目標的新題型；並針對此題型提出「以資料庫為基礎的命題方式」，可透過不同的資料庫，以電腦程式產出資料，輔助人工快速命題；經實際施測、進行分析，以驗證此一命題方式之可行性；再根據分析結果歸納出試題的難度特徵，作為將試題分級之建議，最後說明本研究未來可以繼續發展的方向。

貳、以資料庫為基礎的命題方式

羅馬字的教學方法，可以從教材⁶的編纂看出結構，多半分成聲母、韻母、聲調（其中的4調與第8調會搭配-p、-t、-k、-h韻尾說明，而變調通常會另立一個單元）三個成分，當中的韻母因包含介音、元音、韻尾三個成分，與華語相較，臺語的音節結構韻母組合較多，教材中通常把同性質的韻母列在一起，但概念上仍在韻母的範疇中。因此，本文所欲建立的羅馬字詞彙閱讀測驗題型，對於羅馬字的辨認，也就同樣奠基於聲母、韻母、聲調三個成分。

一般命題程序，首先要先確認評量目標，以單一選擇題來說，則要先確認本題考點，再針對考點設計題幹及選項，並進行修題，之後經過預試再修題，累積足夠多的試題量，才能建立題庫（余民寧，2009；陳柏熹，2011）。

胡劭奋(2017)指出，詞彙測驗自動命題，第一要選擇適合的句子做為題幹。第二要選擇適合的目標詞和干擾詞（誘答）做為選項。該研究之自動命題奠基於完整而龐大的平衡語料庫、詞彙分級成果、句法語料庫及分級資料，故能仰賴電腦組合出可用的題目。但臺語迄今並無一個完整的語料庫，更沒有詞彙和句法分級的資料，因此，各項難度仍必須相當程度仰賴專家的判斷，而利用資料庫進行自動命題的程序，目前也僅能作為命題輔助，難以合成出可直接使用的有效試題，產出的試題仍需由人工檢視。而標準化測驗的試題通常必須經過多位專家多次修題，由於本研究為初探性研究，且重點在自動命題的方法與程序，試題品質可能無法與正式考試等量齊觀。

本研究提出的題型及其命題方法，並非羅馬字詞彙測驗的唯一考法，而是一個新的題型、評量目標為羅馬字本身，且研究重點是奠基於目前臺語可用的資源，包括現有的臺語語料庫及其詞頻表、辭典資料庫，利用電腦程式，透過固定的程序，快速組合出大量試題雛形供人工修正，具有建立題庫的發展性。因題型為單一選擇題，有標準答案，因此可以線上施測、自動計分。以下分別說明題型及命題方法。

一、建立題殼

本測驗首先設計一個「題殼」如下：

「伊 _____ 愛迫迫無愛讀冊，共迫嘛無效。」

(A)senn-sîng (B)senn-sî (C)senn-tsîng (D)siu-sîng⁷

題幹的部分，前半段引號中為包含並符合考點詞語意使用習慣的句子，並將考點詞的

6 參閱康軒、真平等各版本國小閩南語教科書，以及教育部臺灣閩南語羅馬字拼音教學網 <https://tailo.moe.edu.tw/>。

7 題幹的華語翻譯為：「他天生不愛讀書，逼他也沒有用。」四個選項的臺語漢字分別為：(A) 生成、(B) 生時、(C) 生前、(D) 收成。答案為 (A) 生成，天生如此的意思。

位置挖空，後半段的描述固定為問受測者空格裡選哪一個最正確。考量試題難度，並集中評量目標於考點詞彙的羅馬字辨認，因此題幹以臺語漢字呈現。

選項的部分，四個選項都是羅馬字，誘答選項都與正答選項相近但不同、且不可使用於題幹的句子中，但都必須是語言使用中真實存在的詞彙，不能有假詞或系統空缺⁸的音，以確保評量到的閱讀能力，確實為詞彙理解及使用的能力，而不是音標組合的能力。

漢字和羅馬字混和在一個句子當中寫法，對於慣用華語或英語的人來說可能會有所疑慮，但從臺語文的特色與需求，漢羅夾雜的寫法更符合效益（洪惟仁，2010）、也更具語意區別性（吉田真悟，2018）。

二、建立考點與產出題幹

在前述的題殼中，空格處的詞彙，即為每一題的考點，原則上所有的詞彙都可以成為考點，只要有符合自然語感的句子存在，就可以組成題幹。而為了有效、快速命題，本研究直接採用教育部《臺灣閩南語常用詞辭典》（以下簡稱「教典」）的資料庫（以下簡稱「教典資料庫」）⁹，該辭典所收的詞彙，多數都會在釋義之後附上例句，以呈現詞彙的使用語境。由於辭典例句通常必須簡明易懂，除了該詞條的詞彙之外，句中不能有其他難詞，且句子經過專家審查¹⁰，在正確性和觀念上多數沒有大問題。因此，這些例句便成為本題型的題幹最適合的來源，而這些例句所屬的詞條條目，即為該題的考點詞，也就是每一題選擇題中的正答選項。

辭典收詞有單、雙、三、四、最多到五音節的詞彙，為了形式簡便、控制測驗的其他變項、後續選項產出容易處理等因素，本研究只選雙音節的詞彙作為考點詞。

綜上所述，「教典資料庫」中，雙音節且含有例句的詞彙，為本題型的考點，取「音讀欄（臺羅）」為正答選項，詞彙所附的例句即為題幹中的測驗語句。

三、產出誘答選項

本題型的選項數量為 4，除了正答選項之外，每題都需要 3 個誘答選項 (distractor)，誘答選項因為不需要相應的例句、不需要符合辭典的收詞定義（例如常用詞組也可以作為誘答選項，但因不能視為詞彙故辭典不會收錄），取材範圍更廣，若僅限定在「教典資料庫」，選擇性反而太少，但也必須確保是語言使用中真實存在的詞彙。因此，本研究採用「教育部臺灣閩南語詞彙分級研究案（以下簡稱「詞彙分級案」）」建立的語料庫（以下簡

8 以臺語而言，指臺語的各子音、元音相配之後，雖符合音韻結構，實際上卻不存在於臺語中的音節，稱為系統空缺。

9 辭典以「創用 CC 姓名標示 - 禁止改作 3.0 臺灣」授權，本研究於民國 108 年 7 月申請取得。該辭典因陸續進行修訂工作，不同時間取得的檔案可能有版本差異。

10 該辭典編輯委員會、成果維護編輯委員會之委員，前後負擔數量不一、任務不同的審查工作。

稱「語料庫」)中,所整理出來的詞頻表(以下簡稱「詞頻表」¹¹),每個詞彙皆有臺羅,這些從各類文本中擷取出來的詞彙,都可當作候選的誘答選項。

為符合前述對於誘答選項的條件,挑出誘答選項的方式如下:

- (1) 將所有候選誘答選項詞彙的臺羅,利用「教典資料庫」中的聲韻調資料表,以程式將所有詞彙(包括正答選項與誘答選項)拆解成聲母、韻母、聲調三個成分,以符合臺羅教學的方法。雙音節詞總共便有 6 個成分。
- (2) 以電腦程式將正答選項的 6 個成分,與「詞頻表」中所有誘答選項的 6 個成分比對,其中 1 個成分不同、5 個成分相同者,即為與該正答選項配對的誘答選項,將這些誘答選項與每一個考點詞並列相配,若可相配的數量較多,則取詞頻較高的前 12 個詞彙作為候選誘答選項。

至此,即備妥具有可作為題幹的例句、考點詞(正答選項),以及與考點詞聲韻調 6 成分只相差 1 個成分的誘答選項,且都為真實存在的詞彙。

四、挑題

因本測驗為新開發的題型,尙未有可參考的難度資料,因此使用「詞頻表」為基礎,進行以下處理:

- (一) 依詞頻表中,以詞頻數由大到小排列。
- (二) 考量命題格式,刪除單音節及三音節以上的字詞。
- (三) 以詞頻數最大者為起點排序,標上流水號,流水號越小表示詞頻越高、越大詞頻越低,完成「詞頻序」。
- (四) 張郁雯(2004)指出,詞頻越高表示越常用、通常難度越低,詞頻越低表示常用度低、通常難度越高。而我國的對外華語文測驗,將對應 CEFR 之分級所需的詞彙量,在 Capel(2010)對英語學習研究及張莉萍(2012)對華語學習研究的基礎上,將 B2 級的累積詞彙量訂為 5000。曾文璇(2014)指出,華測會最後研擬的各級新增詞彙數量,A1~B2 分別 500、500、1500、2500。但由於本詞頻表為階段性成果(詳如註 10),表中所列有部分為常見詞組,而非「學習詞彙量」所指的詞彙,所排出的詞頻序也僅僅是排序,各次序之間的詞頻數量落差不同,因此不適合比照對外華語文測驗的各級詞彙量,但可參考其 B2 總量 5000 詞為挑題區間。由於目標題數為 25 題,且未知詞頻對難度的影響,故先考慮將各題考點分散於「詞頻序」的前 5000 詞,並以 1000 詞為一個區間,0~1000 為第一區,1001~2000 為第二區,以此類推,取排序前 5000,共分為 5 區。
- (五) 符合可挑題條件者為:「教典」收錄此詞、此詞有合適的例句、對應此詞有超過

11 本文如無特別說明,「語料庫」所指皆為教育部臺灣閩南語詞彙分級研究案所建立之語料庫,「詞頻表」皆指從該語料庫中整理出來的詞頻表。此詞頻表為階段性成果,教育部尚未公告,本研究經正式公文索取階段性資料,作為研究基礎。

- 3 個以上候選誘答選項。再從符合條件的詞目中，分別從詞頻序 5 區裡，每一區隨機挑選 5 個考點詞，總計 25 個考點詞。
- (六) 從這 25 個考點詞的「候選誘答選項」中，挑出詞頻較高、一定不能放在例句中、語意沒有歧義性的 3 個詞彙，作為誘答選項。
- (七) 挑出之詞目，利用函式將例句的考點詞挖空，並加上底線、再加上引號，後面再加上「空格仔內選佢一个上正確？」即自動合成題幹。
- (八) 將正答選項與誘答選項隨機排序，標上 (A)(B)(C)(D)，即完成 25 題羅馬字詞彙測驗，詳如附錄。試題內容舉 2 例如下：
1. 「 ____ 你有紮雨傘，無，咱就愛沃雨矣。」空格仔內選佢一个上正確？ (A)ka-tsù (B)ka-tsing (C)ka-tsè (D)ka-tsài¹²
 2. 「我這站仔 ____ 真緬，愛較儉咧。」空格仔內選佢一个上正確？ (A)tshái-thâu (B)tshím-thâu (C)tshiú-thâu (D)tshiū-thâu¹³

參、組卷、施測及分析

一、組卷

為了增加受測者作答意願，與同題型但選項為漢字的詞彙測驗，分別組成甲、乙兩卷¹⁴，依照詞頻區的順序分別編派到兩卷中，使兩卷的考點詞皆平均涵蓋 5 詞頻區，兩卷試題分布結構如表 1：

表 1. 兩卷試題分布

卷別	選項漢字	選項羅馬字	合計
甲卷	15 題	10 題	25 題
乙卷	10 題	15 題	25 題

二、線上施測

題本完成後，即針對題本樣態設計線上施測平臺，電腦及手機之瀏覽器皆可開啓作答，施測介面截圖如圖 1。

- 12 題幹的華語翻譯為：「幸好你帶了雨傘，否則，我們就要淋雨了。」四個選項的臺語漢字分別為：(A) 加注、(B) 家政、(C) 家祭、(D) 佳哉。答案為 (D)，幸好的意思。
- 13 題幹的華語翻譯為：「我這陣子手頭很緊，要節儉一點。」四個選項的臺語漢字分別為：(A) 彩頭、(B) 寢頭、(C) 手頭、(D) 樹頭。答案為 (C)，與華語的手頭同義。
- 14 本研究為另一個較大規模研究的其中一個部分，兩卷完整的測驗中，總共有三個分測驗，本文以羅馬字詞彙測驗為研究主體，並單獨分析。

16. 「 ____ 你有紮雨傘，無，咱就愛沃雨矣。」空格仔內選佢一个上正確？

A. ka-tsù

B. ka-tsing

C. ka-tsè

D. ka-tsài

17. 「我這站仔 ____ 真緬，愛較儉咧。」空格仔內選佢一个上正確？

A. tshái-thâu

B. tshím-thâu

C. tshiú-thâu

D. tshiū-thâu

圖 1. 羅馬字詞彙測驗線上施測介面示意圖

本測驗施測方式為不限定對象的線上施測，傳播平臺主要為社群網路及通訊軟體，傳播管道之對象包括臺語文自學社群、臺語教師的國中小學生、開源軟體專案社群參與者、一般民衆等，預期此受測者組成之羅馬字閱讀能力接近常態分佈，且具有作答動機。為了作為資料分析的連結，採自願的方式請受測者提供電子郵件信箱，作為連結兩卷共同受測者的依據。測後立即提供答對題數與正確答案，以增加作答動機。考量受測者會有想要得到高分而多做幾次的心態，另提供「是否為第一次做這份測驗」的選項讓受測者勾選，分析時再將不是首次作答的資料剔除¹⁵。

三、分析方法

本測驗經過 2 個月的施測期（2020 年 7 至 8 月¹⁶），回收後先進行資料清理，刪除空白及錯誤資料，並將「是否為第一次做這份測驗」選項選擇「否」之受測者資料一併刪除，再依照填答者自願提供的電子郵件，關聯甲乙兩卷，將電子郵件相同者視為同一人，不同者或未提供者則視為不同受測者。所得有效卷數量如表 2：

15 決定這些條件之前，已先做過簡單的線上調查，針對「需要個人帳號登入是否會影響作答意願」、「不提供正確答案是否會影響作答意願」、「會不會重複做測驗」、「是否願意留下 E-mail」等問題調查，有效問卷 204 人，根據調查結果，決定本段所述的施測方式。

16 此施測時間乃配合教育部臺檢的考試時間，在考前兩個月放出測驗平臺，考生在考前會具有較高的作答動機。

表 2. 兩卷回收數量

卷別	有效卷	提供 mail
甲卷	2,989	1,364
乙卷	1,625	859
合計	4,614	2,223
重複數 (同一人)	540	

如註 13 所述，本測驗包含另外兩個分測驗，但本文之分析，僅針對當中的羅馬字詞彙閱讀分測驗。

測驗分析採用「試題反應理論」(item response theory, IRT) 的 Rasch 模式。IRT 是用來描述受測者能力、試題特性與作答反應的數學模式 (陳柏熹, 2011)，相對於「古典測驗理論」(classical test theory, CTT)，IRT 的各種模式，都是基於試題參數 (如難度)、受測者能力、答對機率三者間的關係，來進行不同目的的估計。當中最基本的模式為 Rasch 模式，適用於二元計分、單向度的測驗分析，模式公式為：

$$P_{ij} = \frac{e^{(\theta_j - b_i)}}{1 + e^{(\theta_j - b_i)}}$$

其中， θ_j 表示受測者 j 的能力， b_i 表示試題 i 的難度， e 為常數， P_{ij} 表示受測者 j 在 i 題的答對機率。當答對機率等於 0.5 時，受測者能力剛好等於試題難度 (陳柏熹, 2011)。

由於 IRT 模式具有試題參數的不變性，估計出來的試題難度數值不會受到受測者能力所影響，而 Rasch 模式估計出來的難度參數又具有等距量尺的特性，較適合進行後續的數學計算與統計分析 (Embretson & Reise, 2000)。基於上述 Rasch 模式的性質，本測驗的以下特徵皆可被模式納入估計中：甲乙兩卷的題目不同、兩卷受測者人數不一致、兩卷受測者部分相同部分不同、不限定受測者 (受測者能力未知) 等。本文採用 ConQuest 套裝軟體及 Rasch 模式，藉由 540 位共同受者，將兩卷的作答反應資料合併成一個矩陣來分析。此外，也分別分析兩卷的古典測驗理論 (CTT) 通過率及鑑別度。

得到試題難度值之後，本研究進一步分析有哪些試題特徵較能有效地預測試題難度，便可依據這些特徵來為試題分級。本測驗的挑題方法是依據詞頻序分區間來挑題，研究者預期詞頻較高的詞彙應較簡單、詞頻低的詞彙應較難；誘答選項的產出，則是基於聲母、韻母、聲調與正答選項的差異，但這些差異會對試題難度產怎樣的影響則未知；題幹由漢字書寫，而臺語漢字本身亦有不同的難易等級。一個臺語詞的構詞、字形與華語不同者，例如前列試題範例中的「紮 (攜帶)、沃雨 (淋雨)、這站仔 (這陣子)、緬 (緊)」等等，本文稱為「臺語特色詞」，以臺灣目前臺語文教育並不算普級的狀況來說，臺語特色詞對

一般人來說可能較無法完全掌握，因此本研究假設，題幹的臺語特色詞數量，可能影響受測者對於句子的理解，進而影響該題難度。

綜合試題的這幾項特性，本文假設以下試題特徵可能影響試題難度：

- (一) 正答選項（考點詞）的詞頻序
- (二) 誘答選項與正答選項聲母的差異數量
- (三) 誘答選項與正答選項韻母的差異數量
- (四) 誘答選項與正答選項聲調的差異數量
- (五) 題幹的臺語特色詞數

粗體字為各變項簡稱，第（一）項詞頻序的排法詳如二、4.(4)之說明，分為5階；第（二）至（四）項的算法為，因每一個誘答選項與正答選項只會有1個差異，挑選項時考量的是詞彙的常用度，而非聲母、韻母、聲調的平均分配，因此差異可能是聲母、可能是韻母、也可能是聲調，例如誘答1是聲母與正答不同、誘答2是韻母與正答不同、誘答3也是韻母與正答不同，那麼這一題的三個變量就分別為1、2、0；第（五）項則是人工計算題幹的臺語特色詞數量¹⁷。

各變項視為等距變項，使用SPSS軟體，以多元迴歸分析各項特徵與試題難度的相關性及解釋力，以提取出可顯著影響難度的特徵。

肆、分析結果與討論

一、Rasch 模式分析

25 題羅馬字詞彙測驗各題分析結果如表 3：

表 3. 羅馬字詞彙測驗分析結果

題號	Rasch 難度	鑑別度	infit MNSQ	CTT 難度
1	0.529	0.64	0.95	0.61
2	1.174	0.56	1.05	0.49
3	-0.193	0.56	0.99	0.71
4	0.269	0.50	1.12	0.64
5	-0.028	0.57	0.99	0.69
6	0.400	0.60	0.97	0.62
7	1.439	0.49	1.13	0.45

17 本文對臺語特色詞的定義如前文所述，為詞彙的構詞、字形與華語不同者。但考量即便在華語文為主流的環境中，仍有部分臺語詞彙，以簡易或借音的文字形式出現，甚至已進入華語文的脈絡中，例如表示房子的「厝」，表示事情的「代誌」，在本文的分析中，暫不納入臺語特色詞的數量計算中。

表 3. 羅馬字詞彙測驗分析結果 (續)

題號	Rasch 難度	鑑別度	infit MNSQ	CTT 難度
8	1.418	0.61	1.01	0.45
9	0.632	0.54	1.06	0.59
10	-1.100	0.51	0.95	0.82
11	-0.662	0.53	1.01	0.83
12	-0.331	0.58	0.98	0.79
13	-1.627	0.46	0.96	0.91
14	-0.155	0.62	0.96	0.77
15	1.318	0.59	0.96	0.56
16	-0.596	0.52	1.02	0.82
17	-1.311	0.57	0.89	0.89
18	1.735	0.48	1.08	0.49
19	-1.428	0.53	0.90	0.89
20	-1.296	0.59	0.85	0.88
21	0.093	0.66	0.88	0.74
22	1.052	0.57	1.01	0.59
23	-0.457	0.56	1.00	0.81
24	-0.511	0.58	0.94	0.81
25	-0.364	0.56	0.98	0.80

從分析結果可知，各題的 Rasch 模式適配度佳，加權後 MNSQ 介於 0.85~1.13 之間，符合 Rasch 模式單向度假設，各題在古典測驗理論的鑑別度也都高於 0.3，在 0.46~0.66 之間，鑑別度佳，各題 CTT 難度值在 0.45~0.91 之間，Rasch 難度值在 -1.627~1.735 之間，試題難度分布也適中（陳柏熹，2011）。整體來說，本文建立的命題方式所產生的試題，試題品質佳，可有效測驗羅馬字詞彙閱讀能力。

二、難度特徵多元迴歸分析

如參、三節所列，本研究假設了五個可能影響難度的試題特徵，其簡稱分別為：詞頻序、聲母、韻母、聲調、特色詞。將此五項數值設定為自變項、Rasch 難度值設定為依變項，以多元迴歸第一次分析的結果，發現詞頻序、聲母、韻母對難度的影響較小，未達顯

著，聲調與特色詞的影響較大，整體 R 平方解釋量為 .447，調整後 R 平方為 .336。

第二次分析，將詞頻序、聲母、韻母三個自變項刪除，只留下聲調、特色詞兩個自變項，Rasch 難度仍為依變項。分析結果整體效果達顯著（表 4、表 5）， $F(2,22) = 8.206$ ， $p < 0.05$ ， $R^2 = 0.427$ ，調整後 $R^2 = 0.375$ 。

表 4. 各變項績差相關分析結果

	1	2
1. Rasch 難度	-	
2. 特色詞	.53*	-
3. 聲調	.54*	.346

* $p < .05$

表 5. Rasch 難度與難度特徵多元迴歸分析摘要 (N=25)

預測變項	B	SD	β
特色詞	.384	.170	.390*
聲調	.737	.312	.407*

* $p < .05$

根據分析結果，誘答選項與正答選項聲調的差異數量、題幹的臺語特色詞數兩項試題特徵，對於試題難度有顯著的正向影響，聲調差異數量越多、試題難度越高，題幹的臺語特色詞數量越多、試題難度越高，兩項特徵共計有 42.7% 的解釋力。

三、分析結果討論

分析結果顯示，原先預設會影響難度的特徵中，詞頻序、聲母、韻母未達顯著，不如預期，以下分別討論。

以詞頻序來說，大體而言，若在一個語料數量夠多的平衡語料庫中，詞頻越高的詞彙表示在語言中越常使用，較屬於基本詞，預期其難度越低；反之，詞頻越低的詞彙表示在語言中越不常使用，預期其難度越高（張郁雯，2004）。但臺語的狀況卻非如此。首先，前述詞彙分級案建立的語料庫，乃由教育部逐年核撥經費委託大學辦理，大學本肩負教學及研究雙重任務，能分配給研究的資源及時間，自難與專責的研究單位等量，該案執行僅二年餘，目前所建立的語料庫數量並非相當足夠；再加上，臺語文語料庫的建立困難重重，文字部分，在民國 97 年「教典」公布之前，各方文獻漢字並不一致，同一個語素可能有多種寫法，會導致嚴重的詞頻估算錯誤，因此建立語料庫之前，還需要先做文字整理；而羅馬字部分，雖於民國 95 年公告「臺羅」，迄今都仍有大量的白話字文本，幸好臺

羅和白話字之間的轉換具有清楚的規則性，可以由電腦程式來處理（楊允言，2014）。這些原因，使得現有的詞頻資料準確度較難確定。

詞頻序影響難度未達顯著的第二個可能的原因是，臺語雖然是臺灣的本土語言，曾經是臺灣八成人人口的第一語言 (first language)¹⁸，但因為歷史及政治因素，不僅早已不是多數人的第一語言，甚至面臨保存的危機（陳淑嬌，2007；謝國平，2007），日常生活使用臺語對話的機會也很少，更遑論閱讀臺文。因此，對於一般大眾來說，許多在語言中常用的基本詞相對比較困難，而許多詞頻較低的書面語，卻因為和華語「同形」（即臺語和華語的共同詞），可能反而比較簡單，不僅在閱讀中如此，在口語中，這些同形詞也可能因為詞義的認知負擔較輕，而較容易被低能力者使用，因此即便以羅馬字書寫、連結的是詞彙的聲音，對低能力者來說，臺華異形詞仍比同形詞困難。例如本次測驗中的考點詞「hong-sik（方式）」，頻次排序為 2777，但該題 CTT 難度（通過率）為 0.89，Rasch 難度為 -1.311，在 25 題當中由易至難排第 3，數相當簡單的題目；又如「ka-tsài（佳哉）」的頻次排序為 966，屬相當簡單的辭彙，但該題 CTT 難度（通過率）為 0.61，Rasch 難度為 0.529，在 25 題當中由易至難排第 18，屬偏難的題目。因此，詞頻這個因素對試題難度的影響，可能因此而無法在本測驗中顯現。

既然對大眾而言與華語同形的臺語詞彙比較簡單，那麼相對來說，跟華語不同形的詞彙「臺語特色詞」，也就比較困難，在試題中反而是比較顯著的難度特徵，分析結果也證實這一點，題幹的臺語特色詞數量越多，要理解句子的意思難度變越高，自然也就比較難選出正確答案。

至於羅馬字本身的特徵聲母、韻母及聲調，分析結果是聲母、韻母的影響不顯著、聲調顯著。本文推論原因為，英語文教育為國民教育中的重要科目之一，多數人民都有基本的英文字母辨認能力，而臺羅的拼音原理接近國際音標 IPA（教育部，2006），和英文也有部分共通性，以一般人的羅馬字母辨認能力直觀的拼出臺語讀音，雖不準確，但接近的機率很高。但是，臺語是聲調語言，聲調具有辨義功能，在羅馬字書寫中，把聲調標示出來才是完整的臺語羅馬字，臺語 7 個聲調、搭配入聲韻尾總共有 6 種不同的調符，當中較無直觀推論的可能，若沒有學過調符，則幾乎無法辨認聲調。因此，聲母及韻母的差異對試題難度影響不顯著，而聲調則影響顯著，誘答選項與正答選項的聲調差異數量越多，試題難度越高。

固然從以上分析可以提取出兩個影響難度的特徵，但決定試題難度的因素可能很多，而且有些因素使題目變難、有些因素使題目變簡單，相互影響之下，個別因素的影響程度較難以掌握及估計，僅能以顯著的特徵，提出試題分級條件的建議。

18 根據明治三十八年(1905)臺灣戶口調查集計原表之記載，當時臺灣人當中以福建語（即今臺灣閩南語）為常用語者，佔 82.4%。

伍、分級建議

Nation (2001) 提出詞彙的認識有 8 個層次，胡昉 (2017) 將這 8 個層次的學習分為初、中、高級三個階段，初級為認識形音義及其搭配，中級為學習語法行為和搭配形式，高級建立語法、語用的關聯。據此，本研究的題目多半集中在初級，部分具語法功能的詞彙為中級，但不能反應高級的能力。

再以教育部臺檢的分級能力¹⁹來看，本題型為詞彙測驗，並未牽涉較高層次的閱讀理解，應在 B2 中高級以下，以下還有 B1 中級、A2 初級、A1 基礎級。以 CTT 難度來看，最簡單的題目通過率為 0.91，故可將最簡單的題目定位為 A1 基礎級，最難的題目通過率為 0.45，也可符合 B2 中高級的難度。因此，為了方便與教育部臺檢的分級對照，故將這 25 題依其難度值區分成四個等級。

首先依照 Rasch 難度值的分布（參見圖 2），以試題難度間隔較大、對應的同能力受測者人數落差較大兩項原則，首先區分出 A1 基礎級 5 題、B2 中高級 6 題，其餘 14 題應分成兩級，但難度分布的區分不夠明顯，故取受測者能力分布落差較大的第 3 及第 14 題、第 5 及第 21 題為切點，區分出 A2 初級、B1 中級。再分別就這四級試題中題幹的臺語特色詞數量，及誘答選項與正答選項的聲調差異數量，列出建議各等級試題應具備的特徵條件，結果如表 6：

表 6. 各難度等級對應試題及特徵

等級	試題題號	Rasch 難度區間	特色詞數	聲調差異數
A1	13、19、17、20、10	-1.627 ~ -1.100	0~1	0
A2	11、16、24、23、25、12、 3、14	-0.662 ~ -0.155	1~2	0
B1	5、21、4、6、1、9	-0.028 ~ 0.632	2~3	1
B2	22、2、15、8、7、18	1.052 ~ 1.735	3~4	1~2

根據表 6，羅馬字詞彙測驗屬 A1 基礎級的題目，題幹的臺語特色詞數量為 0 個或 1 個、誘答選項不要有聲調差異；A2 初級的題目，題幹的臺語特色詞數量 1~2 個、誘答選項不要有聲調差異；B1 中級的題目，題幹的臺語特色詞數量 2~3 個、誘答選項可以有 1 個聲調差異；B2 級的題目，題幹的臺語特色詞數量 3~4 個、誘答選項可以有 1~2 個聲調差異。

但如前所述，影響試題難度的因素很多，此處提出的分級特徵建議，僅是就統計結果

19 參見教育部閩南語語言能力認證考試網站「題型介紹」中有關能力指標之說明 (<https://blgits.moe.edu.tw/tmt/view.php?page=questionBase>)，該認證考試之分級基礎，乃奠基於歐洲共同語文參考架構 (The Common European Framework of Reference for Languages, 簡稱 CEFR)。

來說確實會對試題難度產生影響的部分特徵，並非全部特徵，其他無法被量化的因素，例如題幹語意的隱諱程度、是否有雙關或歧義、可填入題幹空格的詞彙是否容易聯想等等，都可能會對試題難度產生影響，這些無法直接以量化數據來驗證的因素，有待建立其他客觀標準，或有更多相關研究之後，或許有可能讓統計模型納入更多難度特徵，來達到更高的預測力。

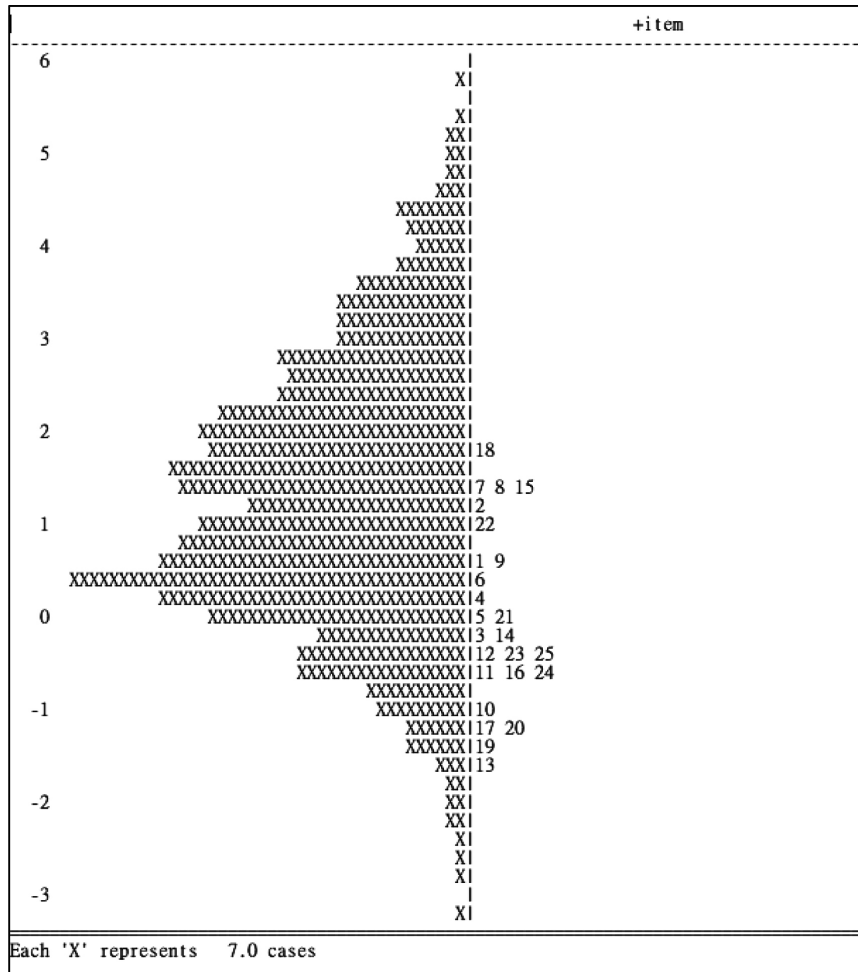


圖 2. 受測者能力與各式題難度之分布對照圖。右側為各試題之難度分布，分布於上方的試題對照左側數值為正數，表示題目較難，下方的試題對照左側數值為負數，表示題目較簡單。左側表示受測者能力的分布狀況，分布於上方者能力較高，分布於下方能力較低。

陸、結論及後續研究建議

本文針對臺語文能力測驗，提出羅馬字詞彙閱讀能力的測驗的題型；再設計以辭典資料庫及詞頻表為基礎的命題方式，並針對選項設計提出拆分音位的方法，來設計有效的誘答選項，使題幹與選項都可藉由電腦程式來產出，協助人工快速命題。將此命題方式實際

產出題目，共計 25 題、分配為兩卷，以線上測驗的方式、不限對象施測；經過施測及分析，驗證試題品質佳，並可符合 Rasch 單向度假設，確實測驗到臺語羅馬字的閱讀能力。本研究進一步以估計出的試題難度值提取難度特徵，以多元迴歸驗證，結果發現「題幹的臺語特色詞數量」、「正答選項與誘答選項的聲調差異數量」兩項特徵，對試題難度的影響達顯著；最後再根據 Rasch 模式分析結果，對應教育部臺檢的分級，將 25 題分為 A1 基礎級、A2 初級、B1 中級、B2 中高級四級，並依據各級題目的難度特徵，列出各級可能的試題特徵，作為未來命題、組卷的參考。

國家語言發展法公布之後，社會各界對本土語文教育的看法不一，各種看法皆有不同立場和意識形態，追根究柢，也是對於語言文化價值、對於國家未來公民應具備的素養，有不同的立場、不同的價值觀。對測驗研究者而言，課綱已明文規定本土語言課程，那麼對於教師能力的檢定、對於學生學習成效的評量，則勢必要發展健全的評量工具，並提升教師評量的專業知能。然而，閩南語文科目（客家語文及原住民族語文亦然）背後的師資、教學與評量資源，都相當缺乏，而臺語羅馬字是課綱中明定的學習內容，現有教科書也都安排章節教學，但就連教育部臺灣閩南語語言能力認證考試，也都缺少羅馬字閱讀測驗的題型。本研究可填補此一評量空缺，提供具有實證研究且具體可行的方法。

然而，本研究提出的命題方式相當依賴資料庫及語料庫的內涵及規模，若未來辭典資料庫更為豐富、語料庫規模更為龐大，則依照本研究提出的方法所產出的試題，數量和品質都有可能更好。此外，依照本研究提出的方法所設計的電腦程式，可以快速產出題目，未來若將此程式核心設計成友善的命題介面，使用上將更為方便，再搭配難度特徵的分級建議，未來閩南語文課程須視學生程度來分班或選用教材時，將可作為快速篩檢受測者等級之用。

參考文獻

一、中文部分

- 吉田真悟 (2018)。U_i 語詞區別 e 角度來探討臺語文內底漢字 kap 羅馬字 e 用法。《臺語研究》，10(1)，50-71。
- 余民寧 (2009)。《試題反應理論 (IRT) 及其應用》。臺北市：心理。
- 張凱 (2002)。《語言測驗理論與實踐》。北京市：北京語言文化大學。
- 張凱主編 (2006)。《漢語水平考試 (HSK) 研究》。北京市：北京商務印書館。
- 李筱峰 (1999)。《臺灣史 100 件大事》。臺北市：玉山社。
- 周盈成 (2016 年 5 月 5 日)。想學寫臺語羅馬字但不知要選「白話字」或「臺羅」？那你知道早就推好了嗎？。關鍵評論，2016 年 5 月 5 日，取自 <https://www.thenewslens.com/article/28741>。

- 林佳怡 (2015, 9 月)。從教育部臺語認證之能力指標談臺語語言能力。論文發表於第九屆臺灣文化國際學術研討會。臺北市：國立臺灣師範大學臺灣語文學系。
- 林麗黎 (2008)。羅馬字在幼稚園母語教學的運用。海翁臺語文學教學季刊, (1), 34-43。
- 姚榮松 (2000)。臺灣閩南語歌仔冊的用字分析與詞彙解讀：以最新落陰相褒歌爲例。國文學報, 第 29 期, 頁 193-230。
- 洪惟仁 (2010)。閩南語書寫法的理想與現實。臺灣語文研究, 5(1), 81-108。
- 胡劭奮 (2017)。汉语词汇测试自动命题研究。中文信息学报, 31(1), 41-49。
- 張郁雯 (2004)。詞彙分級研究。載於柯華葳主編, 華語文能力測驗編製—研究與實務 (頁 83-102)。臺北市：遠流。
- 張莉萍 (2012)。對應於歐洲共同架構的華語詞彙量。華語文教學研究, 9(2), 77-96。
- 陳柏熹 (2011)。心理與教育測驗—測驗編製理論與實務。新北市：精策教育。
- 陳淑嬌 (2007)。臺灣語言活力研究。載於鄭錦全主編, 語言政策的多元文化思考 (頁 19-39)。臺北市：中央研究院語言研究所。
- 陳慕貞 (2015)。白話字的起源與在臺灣的發展 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學, 臺北市。
- 曾文璇 (2014)。華語八千詞詞彙分級研究。華語學刊, 16 期, 22-33。
- 楊允言 (2014)。臺語文語料處理 kah 線頂資源研究。臺南市：亞細亞國際傳播。
- 蔣爲文 (2007)。語言文學臺灣國家再想像。臺南市：國立成功大學出版中心。
- 鄭良偉 (1989)。走向標準化的臺灣語文。臺北市：自立晚報。
- 謝石 (譯) (1989)。句法結構 (原作者：Noam Chomsky)。臺北市：結構群 (原出版年 1957)。
- 謝國平 (2007)。語言流失與 RLS 在臺灣。載於鄭錦全主編, 語言政策的多元文化思考 (頁 7-18)。臺北市：中央研究院語言研究所。
- 教育部 (2006)。臺灣閩南語羅馬字拼音方案使用手冊。
- 教育部 (2016)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域 - 本土語文 (閩南語文)。
- 教育部 (2019)。臺灣閩南語常用詞辭典。2019 年 7 月版。https://twblg.dict.edu.tw/
- 教育部 (2019)。教育部臺灣閩南語羅馬字拼音教學網 https://tailo.moe.edu.tw/。

二、英文部分

Capel, A.(2010). *A1-B2 vocabulary: insights and issues arising from the English Profile Wordlists project*. English Profile Journal, 1, e3 doi: 10.1017/S2041536210000048.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University, 2012.

Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologist*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.

附錄：羅馬字詞彙測驗 25 題完整題目

1. 「 ____ 你有紮雨傘，無，咱就愛沃雨矣。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)ka-tsù (B)ka-tsing (C)ka-tsè (D)ka-tsài
2. 「我這站仔 ____ 真緬，愛較儉咧。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tshái-thâu (B)tshím-thâu (C)tshiú-thâu (D)tshiū-thâu
3. 「我的房間不時攏真 ____。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tshun-khì (B)tshing-khì (C)tshue-khì (D)tshiong-khì
4. 「這隻椅仔大人都夯無法矣， ____ 是囡仔。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)hō-sóng (B)hō-hóng (C)hō-hong (D)hō-hó
5. 「風颳了後逐項菜攏 ____ 矣。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)khí-ke (B)khí-kuè (C)khí-kè (D)khí-kà
6. 「伊 ____ 愛迫迫無愛讀冊，共迫嘛無效。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)senn-sing (B)senn-sî (C)senn-tsing (D)siu-sing
7. 「時鐘歹去，已經 ____ 好矣。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)siu-lí (B)sim-lí (C)siū-lí (D)siu-lú
8. 「遮爾 ____ 的工課，你敢會堪得？」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tshim-tāng (B)tshoo-tang (C)tshiau-tāng (D)tshoo-tāng
9. 「這個夜市仔敢若阮兜的 ____ 咧。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tshàu-kha (B)tsiànn-kha (C)tsàu-kha (D)tàu-kha
10. 「這是伊食飯的 ____，毋通共用歹去。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)kiunn-si (B)ke-si (C)kong-si (D)kua-si
11. 「你就放予 ____，莫傷緊張。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)khin-sin (B)khin-siong (C)khin-sang (D)khin-siann
12. 「稻仔發甲誠 ____ 矣。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tuā-tāng (B)tuā-tsāng (C)tuā-lāng (D)tuā-pāng
13. 「我實在想 ____，伊是按怎會哭。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)bē-hiáu (B)ē-hiáu (C)bē-liáu (D)bē-hó
14. 「淑芬上臺的時陣真 ____，有氣勢。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tuā-pāi (B)tuā-pēnn (C)tuā-pōo (D)tuā-pān
15. 「我是專工欲來佻你 ____ 的。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)sio-sî (B)sió-sî (C)sio-suî (D)sio-sí
16. 「你莫一直吐 ____，予人感覺足煩。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tuā-tshuì (B)tñg-khuì (C)tuā-khuì (D)tuā-khì

17. 「咱國家的資源真 ____，風景嘛真嬌。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)hong-hù (B)hong-hiòng (C)huan-hù (D)hong-sù
18. 「遮的資料愛 ____ 交予伊，袂當予別人。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)tshin-senn (B)tshing-sin (C)khin-sin (D)tshin-sin
19. 「我無恰意伊做代誌的 ____。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)hong-sik (B)hiu-sik (C)hun-sik (D)hong-sok
20. 「這禮拜功課傷濟，寫 ____ 嘛寫袂了。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)kui-ke (B)kui-king (C)kui-kang (D)ka-kang
21. 「伊這個月的 ____ 袂少，日子真好過。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)siu-jip (B)siu-ts'ip (C)siu-s'ip (D)su-jip
22. 「咱沓沓仔____，久來嘛會有成果。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)giáp-tsik (B)láh-tsik (C)líp-tsik (D)liáp-tsik
23. 「彼條路傷狹，轎車無法度 ____。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)thua-kuè (B)thong-kuè (C)thiann-kuè (D)thong-kò
24. 「伊 ____ 已經兩個月矣，愛細膩。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)ū-sim (B)ū-sin (C)sū-sin (D)tsū-sin
25. 「阿郎自細漢就四界 ____。」空格仔內選佗一个上正確？
(A)liú-liông (B)liú-lōo (C)liú-tông (D)liú-lông